Die Schulrevisionen.

Handreichung für Schulaufsichtsbeamte

von

Theodor Hauffe,
Regierungs- und Schulrat in Stettin.

Berlin,
Verlag von Reuther & Reichard
1897.

Die Schulrevisionen.

Handreichung für Schulaufsichtsbeamte

von

Theodor Hauffe,
Regierungs- und Schulrat in Stettin.

Berlin,
Verlag von Reuther & Reichard
1897.

Inhalt.

Erster Teil.

Grundlegung.

Zweiter Teil.

Revisor und Revision.

1. Der Revisor.

2. Die Revision.

Dritter Teil.

Die Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände.

Erster Teil.

Grundlegung.

Einleitung.

Um eine Schule nach ihrer Arbeit und ihren Erfolgen in Unterricht und Erziehung richtig zu beurteilen, muß man nicht bloß ihre Aufgaben und Ziele, sondern auch die Mittel und Wege kennen, durch die sie ihren Zweck verwirklicht.

Welches ist die Aufgabe der Volksschule? Wie muß der Unterricht, wie die Zuchtübung, wie der Lehrplan beschaffen sein? Welche Anforderungen sind an einen Lehrer zu stellen, wenn er seinem Erzieheramte gerecht werden soll?

Das sind Fragen, deren Beantwortung hier allen weiteren Erörterungen vorangehen muß. Daraus wird sich dann der Maßstab zur richtigen Beurteilung der Schularbeit ergeben, und so der Grund für die speciellen Ausführungen gelegt werden.

Es soll deshalb im Folgenden von der Aufgabe der Volksschule, vom erziehenden Unterrichte, von der Sprachzucht und der Schulzucht, vom Lehrplane und endlich auch vom Lehrer in einem grundlegenden Teile gehandelt werden.

---

1. Die Aufgabe der Volksschule.

Zu Anfang dieses Jahrhunderts war die Stellung der führenden Geister der Volksschule günstiger, als gegenwärtig. Damals erwartete Friedrich Wilhelm III, daß dem verstümmelten und geschwächten preußischen Staate durch die Volksschule innere Macht und innerer Glanz zugeführt werden könnten. Deshalb erklärte er es für seinen ernstlichen Willen, daß dem Volksschulunterrichte die größte Aufmerksamkeit gewidmet würde. — Stein sieht in der Erziehung und dem Unterrichte der Jugend das wirksamste Mittel zur Wiederaufrichtung des Vaterlandes. — In demselben Sinne spricht sich Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation aus. Eine ganze Anzahl hervorragender Männer, erfüllt von brennender Liebe zu Volk und Vaterland, nahm die praktische Ausführung dieser Gedanken in die Hand. Minister und Schulräte, Seminardirektoren und Volksschullehrer wurden von der großen Bewegung erfaßt und widmeten sich mit Begeisterung der herrlichen Aufgabe, durch die Volksschule ein leiblich und sittlich gesundes und kräftiges Geschlecht heranzubilden und dadurch für das Vaterland eine bessere Zukunft heraufzuführen.

So einheitlich und entgegenkommend ist das allgemeine Urteil über die Volksschule am Ende des Jahrhunderts nicht. Große und einflußreiche Kreise zweifeln an ihrer segensreichen Wirksamkeit und sind geneigt, manche schwere Übelstände unserer Tage dem verkehrten Einflusse der Schule zuzuschreiben. — Ja, es taucht sogar die Meinung auf, daß nur durch eine Einschränkung und Abdämmung unserer Volksschulbildung allmählich wieder gesunde sociale Verhältnisse herbeigeführt werden könnten.

Auf der andern Seite wird das schulmäßige Wissen und Können überschätzt. Man sieht alles Heil in der materialen Bildung. Je voller und heller der Kopf, desto besser sei der ganze Mensch. Daher sieht man die Aufgabe der Volksschule darin, den Kindern möglichst viele Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen.

Während man dort das jetzige Kleid der Volksschule für viel zu prunkvoll hält, lebt man hier der Überzeugung, es sei zu eng und ärmlich. — Die einen meinen, jene gebe zu viel und mache die Leute zu klug; die andern, sie leiste zu wenig und bleibe hinter dem Kulturleben unserer Zeit zurück.

Am unversöhnlichsten aber sind die Gegensätze, sobald der religiöse Charakter der Volksschule in Frage kommt. Während die einen den Religionsunterricht als den bestimmenden Mittelpunkt des gesamten Schulunterrichts anerkannt wissen wollen, leugnen die andern sogar seine Zugehörigkeit zum Lehrplane der Volksschule. — Die einen verlangen die konfessionelle, die andern die religionslose, oder mindestens die paritätische Volksschule.

Wer hat recht? —

Soll der Lehrplan unserer Schulen beschnitten und etwa wieder auf gleiche Höhe mit den Forderungen des General-Landschulreglements von 1763 gebracht werden? — Ist es genug, wenn unsere Landschulen ihren Schülern neben der Religion etwas Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen lehren? — Können wir den jetzigen Lehrplan unserer Volksschulen einengen und zurückschrauben, oder gar die allgemeine Schulpflicht aufheben oder beschränken? —

Darauf müssen wir mit einem entschiedenen Nein antworten.

Oder sollte man nicht im Interesse des Friedens mit einem großen und gebildeten Teile unserer Volksgenossen auf den konfessionellen Charakter unserer Volksschule verzichten, den Religionsunterricht den kirchlichen Organen übertragen und jeden nach seiner Façon selig werden lassen? — Man sagt ja vielfach, daß sich Kirche und Schule bei dieser reinlichen Scheidung besser stehen und verstehen würden, als bei dem jetzigen Zustande. —

Wir antworten wieder aus voller Überzeugung mit einem entschiedenen Nein!

Zunächst allerdings deshalb, weil wir es für einen verfehlten Versuch halten, im evangelischen Deutschland einen Gegensatz zwischen Kirche und Schule zu konstruieren. Die beiden gehören zusammen; denn sie haben eine gemeinsame Aufgabe, der sie bewußt nachstreben: Die christliche Erziehung unsers Volkes, die nicht ohne Religionsunterricht, aber auch nicht durch bloßen Moralunterricht zu lösen ist. Das bedarf für den, der das Menschenherz kennt, keines Beweises.

Sodann halten wir dafür, daß nur die konfessionelle Schule eine Erziehungsschule im rechten Sinne des Wortes sein kann. In der paritätischen Schule ist der Lehrer gezwungen, den besten Teil seiner Überzeugung zurückzuhalten. Wer wirksam erziehen will, muß aber seine ganze Persönlichkeit einsetzen. Der Lehrer, der aus seiner religiösen Überzeugung in der Schule ein Hehl machen muß, kämpft mit zerbrochner Waffe. Er ist Glied seiner Kirche und als Religionslehrer Organ dieser Kirche. Damit darf er nicht hinter dem Berge halten. Welcher ernste Lehrer möchte sich den Religionsunterricht aus der Hand nehmen lassen?

Unsere Volksschule ist ja nicht die einzige Erzieherin ihrer Schüler. Die Familie, die Kirche, der Staat sind ebenso wichtige Erziehungsfaktoren, als jene. Dennoch ist sie eine Volkserziehungsanstalt, denn jedes Kind des Volkes, für dessen Bildung nicht anderweitig ausreichend gesorgt ist, auch das unbegabte und verwahrloste, das ärmste und elendeste, geht durch sie hindurch und erfährt in dem Lebensalter, in dem der Mensch am bildsamsten ist, ihren Einfluß. — Wenn nun aber die Schule die wichtigste Beziehung des Menschen, sein Verhältnis zu Gott, unbeachtet läßt, dann ist sie thatsächlich keine Erziehungsanstalt mehr. Denn die Erziehung muß sich auf den ganzen Menschen erstrecken und die zeitliche und ewige Zukunft des Kindes im Auge behalten.

Damit tritt uns die Aufgabe der Volksschule in ihrer ganzen Größe vor Augen: Sie soll die Jugend unsers Volkes erziehen helfen. Sie soll an ihrem Teile mit Überzeugung und Entschiedenheit für das Ziel eintreten, daß sich jedes ihr an=

vertraute Kind zu dem entwickele, wozu es Gott bestimmt hat, zu einem brauchbaren, tüchtigen Menschen mit klarem Kopf, warmem Herzen und einem festen, grundsätzlich auf das Gute gerichteten Willen. — Es ist die Aufgabe unsrer christlichen Volksschule, die Kinder unsers Volkes in der christlichen Weltanschauung zu erhalten, oder dafür zu gewinnen und zwar nicht bloß theoretisch, sondern vornehmlich auch praktisch, so daß sie nicht bloß ehrlich den christlichen Glauben bekennen und ihrem Gott und Erlöser aufrichtig anhangen, sondern die eingepflanzte fromme Gesinnung und Überzeugung auch in allen Verhältnissen des Lebens bethätigen, die christlichen Tugenden üben, die Selbstsucht in sich und an sich bekämpfen, dem Nächsten in Liebe dienen und es mit ihren Pflichten in allen Stücken ernst nehmen.

Daß die Schule durch Vermittelung von Wissen und Können die Kinder für das Leben geschickt mache, ist selbstverständlich und nötig; das ist jedoch nicht die Hauptsache. Ihre Hauptaufgabe ist die Erziehung der Schüler.

Hält man diesen Gesichtspunkt als maßgebend fest, daß nämlich die Volksschule eine Volkserziehungsanstalt ist, so wird man weder zu hohe noch zu niedrige Anforderungen an sie stellen. Auf dem Gebiete der Erziehung kann man dann das Höchste von ihr fordern, auf dem Gebiete der Kenntnisse und Fertigkeiten nur das, was den Hauptzweck thatsächlich fördert. Daraus ergiebt sich dann ganz von selbst, was Haupt- und was Nebensachen für sie sind; wo man tiefer graben muß, und wo man einschränken kann. — Jedes Einzelwissen, was dem Hauptzwecke der Schule, der Erziehung, nicht mittelbar oder unmittelbar dient, gehört zu den Nebensachen. Die Hauptsachen sind stets daran zu erkennen, daß sie dem Erziehungszwecke unmittelbar oder mittelbar förderlich sind.

Die Volksschule, die eine Erziehungsanstalt ist, ist damit zugleich eine Bildungsanstalt, nicht deshalb, weil sie die Erwerbung gewisser Kenntnisse und Fertigkeiten als notwendig fordert und in gewissem Umfange auch vermittelt, — denn diese

sogenannte materiale Bildung verträgt sich erfahrungsmäßig mit der frechsten sittlichen Roheit und der rücksichtslosesten Selbstsucht, — sondern deshalb, weil sie durch den erziehenden Unterricht, durch Zucht und Leitung der jungen Geister, alle Geisteskräfte der Schüler gleichmäßig zu entwickeln, diesen die richtige Lebensanschauung beizubringen und sie zu einem sittlichen und religiösen Leben hinzuführen sich bemüht. Ja in je höherem Maße ihr diese formale Bildung gelingt, desto höher steht sie.

Die Volksschule ist nicht Fachschule. Sie will ihre Zöglinge nicht für einen bestimmten Zweck mit Kenntnissen und Fertigkeiten ausrüsten. Sie ist weder eine Ackerbauschule, noch eine Handwerkerschule. Sie will vielmehr jeden ihrer Zöglinge befähigen, sich in allen Lebensverhältnissen zurecht zu finden und dort treu seine Pflicht zu thun. Sie will allgemeine Menschenbildung vermitteln, unser ganzes Dasein richtig verstehen lehren und den Menschen fähig machen, seinen irdischen und ewigen Beruf zu erkennen und auszufüllen.

Die Forderung, daß die Volksschule eine Erziehungsanstalt sei, wird in der Pädagogik gegenwärtig allgemein anerkannt und am stärksten von den Anhängern Herbarts betont. Aber thatsächlich sind wir in den meisten unsrer Schulen immer noch mehr oder weniger in dem Verfahren gefangen, das Dörpfeld den didaktischen Materialismus genannt hat.*)

Es wird sich nun zunächst darum handeln, die Aufgabe festzustellen, die dem Unterrichte in der Erziehungsschule zukommt und darnach seinen Charakter und seine Form zu bestimmen.

*) Dörpfeld, Fr. Wilh., Der didaktische Materialismus. Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Bücherrezension. Gütersloh. C. Bertelsmann. 1879.

2. Der erziehende Unterricht.

Der schlimmste Feind des erziehenden Unterrichts ist die noch weit verbreitete Ansicht, daß der Unterrichtsstoff als solcher schon seine erziehende Kraft am Kinde äußere, und dieses daher nur anzuhalten sei, gedächtnismäßig Stoff zu sammeln, oder recht viel zu lernen. Bei gegebener Gelegenheit werde der Stoff von selbst lebendig und fruchtbar werden, das Kind innerlich fördern und zur rechten Zeit und an der rechten Stelle zur Anwendung gelangen. Darnach gehöre zum erfolgreichen Unterrichten neben dem Vortragen oder Darbieten des neuen Stoffes vornehmlich das Einprägen und das Wiederholen.

Es liegt auf der Hand, daß sich der Unterrichtende bei diesem Verfahren nur an eine Geistesthätigkeit des Kindes wendet — an das Gedächtnis. Nun ist es ja richtig, daß das kindliche Gedächtnis eine ganz gewaltige Aufnahmefähigkeit besitzt, und daß der kindliche Geist, sofern er rege ist — also bei begabten Kindern — sich mit dem gelernten Stoffe weiter beschäftigt und durch die Phantasie in bestimmte Bilder zu bringen sucht.

Aber das geschieht nicht bei allen Kindern und ist nicht bei allen Stoffen möglich. — In der Regel arbeitet das mechanische Gedächtnis allein. Darin sammelt sich dann nach und nach eine Menge Stoff, der geistig nicht verarbeitet ist, daher auch eine gesunde Geistesnahrung nicht darstellen kann. Wo die Begabung der Kinder fehlt, ist diese Art des Unterrichts überaus mühevoll und doch — vergeblich.

Denn im besten Falle wird das Gedächtnis von totem Material beschwert. Das Gelernte wird nicht wirkliches Eigentum

des Kindes und wirkt nicht erziehend und belebend, sondern eher erschlaffend und ermüdend. Daß die Kinder von mechanisch angeeigneten Gedächtnisstoffen oft nicht das geringste Verständnis haben, ergiebt sich daraus, daß sie häufig auch nicht einmal die vorgesprochenen Wörter ihrem Klange nach richtig zu erfassen imstande sind.

Darum ist das trostloseste und für Schüler und Lehrer undankbarste Geschäft in der Schule das Wörterlernen, das mechanische Einprägen unverstandener Unterrichtsstoffe, oder, wie es der Schulwitz treffend bezeichnet, das Einpauken. Besonders betrübend ist die Thatsache, daß gerade bei denjenigen Stoffen, die den meisten erziehlichen Wert haben, dieses Verfahren am häufigsten zur Anwendung kommt: bei den religiösen.

Man vermute nicht hinter diesen Worten eine Feindseligkeit gegen das Memorieren religiöser Stoffe. Im Gegenteil: ein evangelisches Christenkind muß seinen Katechismus, seine Kirchenlieder, seine Sprüche gut und sicher gelernt haben. Aber es darf dabei nicht toten Stoff aufspeichern, sondern muß lebendige und verstandene Wahrheiten, im Geist geschaute Thatsachen, die sein gesamtes Seelenleben bereichern, in bestimmter, klassischer Form festhalten. Mit andern Worten: das Kind darf nur auswendig lernen, was es nach seiner Weise verstanden und mit Hilfe des Lehrers innerlich verarbeitet hat.

Wenn gegen diesen Satz lebhafter Widerspruch erhoben wird, so ist es nur ein Beweis dafür, wie tief der didaktische Materialismus bei uns eingewurzelt ist.

Meint man, daß zu wenig gelernt werden könnte, wenn alles erklärt werden sollte, so ist darauf zu sagen, daß acht Schuljahre eine lange Zeit sind, in der man sehr viel erklären kann, wenn man es versteht, die Stunden auszunutzen, und alle Zeitvergeudung meidet. Freilich muß der Lehrer dabei ganz seinen Mann stehen, sich fleißig und sorgsam auf jede Lehrstunde vorbereiten und in ihr ernstlich und nachdrücklich arbeiten. Das Pauken ist freilich bequemer und, besonders wenn der Stock dabei hilft, für manchen Lehrer nicht ohne eine gewisse Befriedigung, aber erziehlicher Unterricht ist es nicht.

Von diesem verlangt man mehr. Er soll den Stoff so mit dem Schüler bearbeiten und verarbeiten, daß sich dieser in Kraft umsetzt, die sich im Denken, Fühlen und Wollen des Kindes als solche erweist; die den Verstand schärft, das Gemüt bereichert und vor allen Dingen den Willen auf das Gute richtet und stark macht. So wird durch den erziehenden Unterricht in dem Kinde etwas Neues gepflanzt, eine edle, selbstlose Gesinnung erzeugt und der Grund zu einem sittlichen Charakter gelegt.

Das sind nicht fromme Wünsche oder unerreichbare Ideale. Das sind bestimmte Ziele, die unserer Volksschule nicht durch irgend jemandes Belieben, sondern durch die Sache selbst gesteckt sind,*) und die wohl auch von der überwiegenden Mehrzahl der Lehrer in ihrer Berechtigung erkannt werden. Aber freilich ist der Abstand zwischen der Erkenntnis und der Verwirklichung dieser Ziele der Volksschule meist noch sehr groß. — Vielen (wir möchten nicht gern sagen: den meisten) Lehrern fehlt noch die Einsicht in das Wesen des erziehenden Unterrichts. Es ist hier nicht der Ort, den Grund dafür zu suchen. Aber zur Abhilfe dieses Notstandes sollen hier alle diejenigen aufgerufen werden, die in der Lage sind, auf Lehrer und Schulen ihren Einfluß in dieser Richtung geltend zu machen und die Volksschule zu einer Erziehungsschule herausarbeiten zu helfen.

Der Unterrichtsstoff ist in den preußischen Volksschulen durch die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 verbindlich gegeben; die Unterrichtsgegenstände sind vorgeschrieben. Aber es ist thatsächlich innerhalb der gesetzlich gesteckten Grenzen eine freie Bewegung möglich, nicht bloß in Bezug auf die Menge des in den Lehrplan aufzunehmenden Stoffes, sondern auch in

---

*) Hier seien Montaigne's Worte angeführt: „Mein Schüler wird seine Lektion nicht sowohl aufsagen, als ausüben. Er wird sie in seinen Handlungen wiederholen. — Der Gewinn, den uns das Studium bringt, soll darin bestehen, daß wir weiser und besser werden. — Der Grundfehler unserer Erziehung liegt im Überschätzen des Intellektuellen und im Vernachlässigen des Ethischen."

Bezug auf das innnere Verhältnis der Unterrichtsstoffe zu einander. Diese sollen nämlich nicht wie fremde Gebiete neben einander liegen, ohne mit einander in Berührung zu kommen, sondern sie sollen einer auf den andern bezogen und durch gemeinsame Gesichtspunkte mit einander verbunden werden, so daß sie in Gemeinschaft einem Ziele, der sittlichen Charakterbildung, dienen können. Diese Bezugnahme der einzelnen Unterrichtsgegenstände auf einander setzt freilich eine Lehrerpersönlichkeit voraus, die sich nicht nur in jedem einzelnen Gegenstande sachlich und methodisch mit völliger Sicherheit bewegt, sondern durch fortgesetzte Arbeit für die Schule immer neue Beziehungen zwischen den lehrplanmäßigen Stoffen sucht und findet, den einen mit dem andern beleuchtet und durch den andern stützt und so das gesamte Wissen der Kinder gleichsam zu einer Masse verknüpft, immer unter dem Gesichtspunkte der sittlichen Charakterbildung.

Diese schwere, aber auch lohnende Arbeit des Lehrers ist dort am sichersten zu leisten, wo die gesamte Unterrichtsarbeit in der Hand einer Person liegt, also in der einklassigen und in der Halbtagsschule, weil der stetige Einfluß einer sittlichen und charakterfesten Persönlichkeit, die mit Liebe und Treue einem als wahr erkannten Ziele nachstrebt, verhältnismäßig am leichtesten die Schüler auf den rechten Weg bringt.

Will man prüfen, ob in der Schule erziehlicher Unterricht erteilt wird, so ist in erster Reihe nicht nach einer Menge positiver Kenntnisse zu fragen; das läßt sich vielmehr nur daran sehen, wie der Lehrer unterrichtet. Sind während des Unterrichts alle Kinder lebhaft bei der Sache, sieht man an ihren strahlenden Augen die innere Beteiligung an dem behandelten Stoffe, erheischen die gestellten Fragen und Aufgaben, und bekunden die gegebenen Antworten das Nachdenken, die geistige Arbeit der Schüler, so ist offenbar, daß es der Lehrer versteht, das Interesse an dem Unterrichtsstoffe in den Herzen der Schüler zu erwecken.

Das ist die wichtigste Forderung, die man an den erziehlichen Unterricht stellen muß, daß er in dem Zöglinge ein

Interesse wachruft und zwar in gleicher Weise bei allen Unterrichtsgegenständen, die ja untereinander so eng zusammenhängen sollen, daß sie eine gemeinsame Wirkung erzielen: Die Erziehung des Zöglings.

Wo das Interesse bei den Schülern nicht als Erfolg des Unterrichts zu Tage tritt, wo sich Lehrer und Schüler langweilen, wo der erstere während des Unterrichts gern nach der Uhr sieht, die letzteren gähnen und nicht wissen, wovon die Rede ist, da ist eine schlechte Schule, da versteht der Lehrer nicht zu unterrichten und ist auch aller Wahrscheinlichkeit nach auf den Unterricht nicht vorbereitet.

Das Interesse ist darnach nicht etwas, was dem Stoffe anhaftet und den Schülern zum Lernen Lust macht, sondern etwas, was in der Seele des Schülers wohnt, durch das Lernen erzeugt wird, und zum weiteren Arbeiten antreibt. Es ist die Freude am Lernen und bleibt als Seelenzustand zurück, wenn der Unterricht, der es erweckte, längst vergessen ist.

Um das Interesse zu erwecken, bedarf es nicht großer Massen von Wissensstoffen. Darunter kann es vielmehr erstickt werden. Aber es bedarf eines Verweilens bei Einzelheiten, einer anschaulichen Einführung in den Gegenstand, einer wirklichen Erkenntnis der zu lernenden Sache. Diese wird nicht durch gedächtnismäßige Einprägung noch so schön formulierter Sätze erreicht. Der Schüler muß sie sich selbst erarbeiten. Sein Wille muß ihn antreiben, sich um die geistige Erfassung und Aneignung der Sache zu bemühen.

Damit nun der Schüler seinen Willen während der Lektion darauf richten könne, muß ihm das Ziel, nach dem er zu streben hat, klar angegeben werden. Ist dieses nicht einfach, sondern umfaßt es etwa eine Disposition mit ihren Teilen, mehrere methodische Einheiten, so ist vom Lehrer erst das Thema, und bei der Behandlung sind nach einanander die einzelnen Teile als Zielangabe mitzuteilen.

Daß das nicht ohne sorgfältige Vorbereitung des Lehrers möglich ist, liegt auf der Hand. Aber diese ist auch die erste und unerläßliche

Vorbedingung jedes fruchtbaren Unterrichts. Wenn ein Lehrer in die Schule geht, ohne zu wissen, was er vornehmen will, und dann die kostbare Zeit planlos mit den Kindern verschwatzt, wie soll der selbst bei guter Lehrbegabung Frucht schaffen?

Der erziehende Unterricht ist kein Frage= und Antwortspiel, in dem der Lehrer nur fragt, was auch das dümmste Kind weiß und beantworten kann. Bei diesem Unterrichte soll vielmehr jede Frage des Lehrers eine Denkaufgabe sein. Daher braust er auch nicht wie ein Waldstrom daher, daß Frage und Antwort sich folgen wie Schlag auf Schlag. Hierbei wird Arbeit von den Schülern verlangt. Dazu muß ihnen Zeit gelassen werden. Der Lehrer leitet nur ihre Geistesthätigkeit. Er selbst tritt redend so viel wie möglich zurück. Er gleicht dem Kutscher, der ruhig auf dem Bocke sitzt und die Leine in der Hand hält, an der er die Pferde leitet. Diese ziehen den Wagen. Der Schüler sucht, was er selbst finden kann. Die Thätigkeit des Lehrers beschränkt sich darauf, daß er den Weg zeigt und die Hindernisse darauf beseitigt. Vieles Reden des Lehrers im Unterrichte ist allemal ein Zeichen, daß er seine Sache nicht versteht. Dafür muß er die Kinder veranlassen, ihre eigenen Gedanken auszusprechen, oder dem, was sie gelernt haben, im Zusammenhange und in richtiger Sprache Ausdruck zu geben, und stets dafür sorgen, daß nicht bloß einzelne, sondern die ganze Klasse mitarbeitet, und auch der geistig Träge in dem Strome der suchenden und sammelnden Denkarbeit mit fortgerissen wird, weil keiner sicher ist, daß nicht in jedem Augenblicke die Forderung der Vorarbeit an ihn gestellt wird.

Ein solcher Unterricht erregt den Eifer der Schüler, schafft ihnen Vertrauen zum eigenen Können, treibt sie zur Selbstthätigkeit, giebt Freude am Lernen, erweckt ihren Fleiß und verbürgt nicht bloß den Fortschritt im Ansammeln von Kenntnissen, sondern belebt und entwickelt alle Geisteskräfte. Dabei braucht es nicht laut und lärmend herzugehen. Zwar die Schüler haben immer laut und deutlich zu sprechen, ohne zu schreien, aber der Lehrer soll nicht zu laut, sondern nur deutlich und scharf artikuliert,

auch möglichst wenig, aber mit innerer Beteiligung sprechen. Der richtige Lehrton ist beim Unterrichte von der allergrößten Wichtigkeit, sowohl um die Aufmerksamkeit der Schüler zu wecken und zu erhalten, als auch bleibende Einwirkungen auf Herz und Wille der Kinder zu üben. Ein schreiender, handswerksmäßig in gleichem Flusse daherströmender Lehrton ist ganz geeignet, jeden bleibenden Erfolg des Unterrichts in Frage zu stellen, während eine ernste, fast im Flüstertone gesprochene Ermahnung sehr eindringlich zu wirken vermag.

Es kann nun hier nicht darauf abgesehen sein, eine vollständige Unterrichtslehre zu geben. Das ist vielmehr Aufgabe der pädagogischen Lehrbücher.*) Gleichwohl wird es nicht überflüssig erscheinen, darauf hinzuweisen, daß, wie der Unterrichtsstoff nach bestimmten Gesichtspunkten planvoll angeordnet werden muß, so auch das Verfahren beim Unterrichte bestimmten Gesetzen unterliegt, deren Beachtung den Erfolg unter gewissen Voraussetzungen verbürgt.

Der Unterrichtende hat es mit lebendigen Menschenseelen zu thun. Ihnen soll Wissen und Können vermittelt werden. Das kann man nicht, ohne sich nach der Natur des Menschen zu richten. Der Mensch lernt, erkennt, begreift immer in derselben Weise. —

*) Auf einige sei besonders hingewiesen:

1. Leutz, Ferd., Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. 3 Teile. a) Die Erziehungslehre. 3 Mark. b) Die Unterrichtslehre. 6,30 Mark. c) Die Geschichte der Pädagogik. 3,50 Mark. Sehr zu empfehlen. Der Standpunkt ist im allgemeinen der der Herbart-Zillerschen Schule.

2. Ostermann und Wegener, Lehrbuch der Pädagogik. 2 Bände. 7,70 Mark.

3. Kahle, Grundzüge der ev. Volksschulerziehung. Broch. 7 Mark. Viel gebraucht.

4. Schumann, Lehrbuch der Pädagogik. 1. Teil. Geschichte der Pädagogik. 2. Teil. Die systematische Pädagogik. 8,90 Mark.

5. Schulze, G., Grundriß der Volksschulpädagogik. 1. Geschichte der Volksschulpädagogik. 2. System der Volksschulpädagogik. 3. Praxis der Volksschulpädagogik. Jedes Bändchen ungeb. 1 Mark 20 Pf.

6. Joh. Helm, Handbuch der allgemeinen Pädagogik. 5,25 geb. 6 Mark. Sehr gut. Standpunkt wie Leutz.

Comenius hat es dem Aristoteles nachgesprochen: Es ist nichts im Verstande, was nicht zuvor in den Sinnen gewesen ist. Pestalozzi stellte es sich zur Aufgabe, aus der Erfahrung und durch Nachdenken den Gang zu bestimmen, nach welchem der menschliche Geist sich von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt. Er suchte also die der Natur des menschlichen Geistes entsprechende Elementar-Methode, die jederzeit anwendbar wäre. Er sah sie darin, daß jeder Unterricht von der Anschauung auszugehen habe, die er das absolute Fundament aller Erkenntnis nannte. In diesem Sinne sprach er sogar von einem Mechanismus des Lehrens und Lernens.*) Das ist natürlich nicht wörtlich zu nehmen; das Wahre daran ist aber, daß es eine den psychologischen Gesetzen entsprechende Methode des Unterrichts giebt, die am sichersten zum Ziele führt.

Trotzdem hat Herder nicht unrecht, wenn er behauptet, daß jeder Lehrer seine eigene Methode haben und sie sich mit Verstand erschaffen müsse. Es kann eben keinem Lehrer erlassen werden, sich die richtige Methode denkend und arbeitend anzueignen. Das giebt dann im Unterrichte nicht etwa ein langweiliges Einerlei, sondern eine lebendige Mannigfaltigkeit, je nach den Anlagen und der Eigenart des Lehrers. Hat sich dieser den Geist der Methode zu eigen gemacht, und versteht er also zu unterrichten, so hat er noch ein weites Gebiet, seiner geistigen Eigentümlichkeit Raum zu geben, denn die Methode ist keine Zwangsjacke und kein uniformierendes Reglement. Wie sie auf die Natur des kindlichen Geistes aufgebaut ist, so setzt sie auch eine lebendige Lehrerpersönlichkeit voraus, die sich in ihrer Anwendung frei zu bewegen imstande ist.

Was nun auch immer der Gegenstand des Unterrichts sein möge, es handelt sich dabei immer um ein Dreifaches. Zunächst muß dem Kinde die richtige Auffassung des zu lernenden Stoffes ermöglicht werden; sodann muß der neu aufgenommene Stoff durch denkende Verarbeitung, durch Vergleichung, durch

*) Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.

Bezugnahme auf verwandte Stoffe, durch Eingliederung zum geistigen Eigentume des Schülers gemacht werden, und endlich muß das Gelernte selbständig verwertet, geübt und angewandt werden.

Also Auffassung des neuen Stoffes, seine Verarbeitung und Anwendung sind die drei Stufen, ohne die kein erfolgreicher Unterricht zu denken ist. Diese drei Unterrichtsthätigkeiten werden bei andern auch Anschauung, Einsicht, Übung (Leutz), oder Anschauen, Denken, Anwenden (Dörpfeld) genannt. Die Sache bleibt jedoch stets dieselbe.

1. Der Lehrer hat also zunächst dafür zu sorgen, daß der zu lernende Unterrichtsstoff richtig aufgefaßt werde.

Jeder Schüler, der Neues lernt, hat in seiner Seele schon eine ganze Masse von Vorstellungen, denen sich die neuen zugesellen. Auch das kleinste Schulkind hat eine große Menge von Vorstellungen, wenn sie auch nicht immer scharf umgrenzt sind. Es kennt die Eltern, Geschwister, seine Lebensweise, sein Wohnzimmer, die Hausgeräte, seine Spielsachen, seinen Wohnort, Bäume und Blumen, Feld und Wiese, Sonne und Mond, Schnee und Regen u. s. w. Es hat Erfahrung von der Liebe der Eltern, vom eignen Ungehorsam, von Lohn und Strafe u. s. w.

Neue Vorstellungen werden nur dann in unserm Geiste sicher erzeugt, wenn sie sich mit den schon vorhandenen Vorstellungen verbinden und mit ihnen gleichsam zu einer Masse verschmelzen, wenn sie durch ältere ähnliche Vorstellungen aufgenommen, ergänzt und umgewandelt (appercipiert) werden. Daraus folgt die Forderung, daß neue Vorstellungen an die vorhandenen älteren anzuknüpfen sind, wenn ihre Aufnahme im Geiste erfolgen soll. Je größer beim Schüler die Summe der vorhandenen Vorstellungen und Vorstellungsreihen ist, desto leichter ist es, ihm das Neue zum Verständnis zu bringen, desto aufmerksamer und empfänglicher ist er bei der Durchnahme neuer Stoffe.*) In der Beschränktheit der Summe klarer Vorstellungen

*) Daher werden die Zuhörer während einer Predigt sofort aufmerksamer, wenn diese Dinge berührt, die ihnen bekannt sind.

liegt bei den jüngeren Schülern die Schwierigkeit der Apperception und daher auch des Unterrichts. Je genauer der Lehrer den Vorstellungskreis seiner Schüler kennt, desto sicherer wird er daran anknüpfen können. In der Geschicklichkeit, die er hierin zeigt, beruht zum großen Teile die Kunst seines Unterrichtes. Die besonders in ältern pädagogischen Lehrbüchern aufgeführten Regeln: Gehe vom Nahen zum Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichten zum Schweren, berücksichtige den geistigen Standpunkt der Schüler u. s. f. finden erst durch das Gesagte ihre richtige Beleuchtung.

Nun ist aber dem Kinde sein eigner Vorstellungskreis keineswegs gegenwärtig. Der Lehrer muß deshalb beim Unterrichte dem Schüler zunächst diejenigen Vorstellungen ins Bewußtsein rufen, an die er das Neue anknüpfen will. Das werden dann gleichsam die Arme, die sich ausstrecken, das Neue zu empfangen und festzuhalten. Da die Schüler bei dieser Vorbereitung veranlaßt werden müssen, über ihr Wissen selbst Auskunft zu geben, so giebt das eine lebendige Selbstthätigkeit und damit Aufmerksamkeit und Spannung, die sich naturgemäß von der Zielangabe an steigert und die richtige Seelenstimmung für die Aufnahme des neuen Stoffes herbeiführt.

Daß bei dieser Vorbereitung nicht ohne Wahl eine Musterung alles dessen, was das Kind überhaupt weiß, in Scene gesetzt, daß nur das herangezogen wird, was sich wirklich als Apperceptionshilfe verwerten läßt, daß jedes planlose Geschwätz und jede unnütze Breite zu vermeiden ist, daß der Lehrer dabei nicht Vorträge zu halten, sondern seine Schüler zur Arbeit anzuleiten und anzuregen hat, versteht sich nach dem oben Gesagten von selbst. Je kürzer und schlagender die Vorbereitung ist, desto besser.

Nachdem so die kindlichen Seelen für die Aufnahme neuer Vorstellungen empfänglich gemacht worden sind, tritt die Darbietung des neuen Stoffes ein. Sie muß natürlich je nach der Art des Gegenstandes verschiedene Formen annehmen. Die biblische Geschichte wird erzählt, ein zu lernendes Kirchenlied vorgesprochen oder vorgelesen, ein neues Verfahren beim schriftlichen Rechnen vor

den Augen der Kinder an der Wandtafel entwickelt, ein neuer Buchstabe vorgeschrieben, ein physikalisches Experiment vorgeführt u. s. w. Ist der zu behandelnde Stoff sehr umfangreich, so ist es geboten, ihn, namentlich bei jüngeren Schülern, nicht ganz, sondern abschnittsweise vorzuführen und dann auch die einzelnen Abschnitte für sich durchzunehmen.

Schon die Erzählung und Vorführung des Stoffes ist für dessen Verständnis von entscheidender Bedeutung. Daher verlangen die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 z. B., daß der Lehrer die biblische Geschichte frei erzähle und nicht etwa ablese. Ein Gedicht muß lebendig und mit schönster Betonung vorgetragen, neuer geographischer Stoff von den Kindern selbst nach Anleitung des Lehrers auf der Karte gezeigt werden u. s. w.

Allseitig dargeboten ist jedoch dem Schüler der Unterrichtsstoff erst dann, wenn er nach seinem Wort- und Sachinhalt auch verstanden ist. Die pädagogischen Lehrbücher sprechen in diesem Sinne daher von Wort- und Sacherklärung. — Hierbei ist zweierlei zu beachten: Es wird zunächst nur das erklärt, was die Kinder nicht verstehen, und sodann haben diese alles, was zur Erklärung geschehen ist, in selbständiger Reproduktion wiederzugeben.

Bei der Besprechung mancher Unterrichtsstoffe — wir denken hier besonders an biblische Geschichte und Lesestücke — wird in unsern Schulen noch sehr viel leeres Stroh gedroschen, und zwar insofern, als der Wortlaut des vorgeführten Stoffes in langweiliger Weise abgefragt wird. Was das eigentlich bezwecken soll, bleibt dabei meist im Dunklen. Eine fruchtbare Besprechung ist es jedenfalls nicht, und zur Erklärung dient es auch nicht. Ist der Inhalt, der zur Behandlung vorliegt, leicht verständlich, wozu dann noch das Abfragen? — Nur, wo Schwierigkeiten im Ausdruck oder in der Sache vorhanden sind, hat diese der Lehrer ohne Umschweife zu erklären. Sehr oft wird es sich auch als nötig erweisen, den Gedankenzusammenhang aufzudecken; aber das alles so, daß die Schüler unter der Anleitung des Lehrers, soweit dies möglich ist, selbst finden, was gesucht wird.

Was die Kinder jedoch von selbst verstehen, oder schon wissen, das braucht man sie nicht zu lehren. Was sie der Natur der Sache nach nicht finden können, wird ihnen gesagt.

Alles, was der Unterricht dem Schüler zum geistigen Eigentume gemacht hat, muß dieser zum Beweise, daß er dem Unterrichte gefolgt ist und hat folgen können, am Schlusse von Abschnitten, oder wo sonst ein Ruhepunkt im Fortschreiten angezeigt ist, selbständig reproduzieren oder zusammenfassen. Denn zum geistigen Eigentume ist uns nur das geworden, was wir in selbständiger Reproduktion wiedergeben können. Diese herbeizuführen darf sich nun aber der Lehrer nicht der bequemen und oft inhaltslosen Aufforderung bedienen: „Fasse nun zusammen, was wir durchgenommen haben!" — er muß vielmehr den Inhalt der Aufgabe scharf und konkret bezeichnen; z. B.: Zeige jetzt, weshalb der Hauptmann von Kapernaum die Anerkennung des Herrn Jesus findet! — Komme an die Karte, zeige und beschreibe den Lauf der Elbe! — Erzähle, wie Friedrich der Große in den Friedensjahren für sein Land sorgte!

2. Die denkende Verarbeitung des Unterrichtsstoffes verlangen die Allgemeinen Bestimmungen, wenn sie in der biblischen Geschichte eine Geist und Gemüt bildende Entwickelung des sittlichen und religiösen Inhaltes fordern. Das Verständnis und die Erkenntnis der Kinder soll nicht bei dem Wortlaut oder auf der Oberfläche haften bleiben, der Unterricht soll vielmehr tiefer graben. Die Schüler sollen aus den Thatsachen Schlüsse ziehen, die Beweggründe der Handlungen aufsuchen, sich in die Gesinnung der handelnden Personen hineindenken, ja auch ihr eignes Urteil darüber aussprechen. Das Gelernte soll dann auch auf einer breiteren Grundlage festgelegt und mit dem verknüpft und verglichen werden, was der Schüler bereits als geistiges Eigentum besitzt. Herbart nennt die beschriebene Lehrthätigkeit Vertiefung, und unterscheidet davon noch die Besinnung. Diese soll das Allgemeingültige und Notwendige durch Vergleichung und Gegenüberstellung früher bekannt gewordener Stoffe mit dem eben behandelten gewinnen. Die Schüler suchen in dem Vorrate ihres

Wissens selbst nach ähnlichen oder gegensätzlichen Stoffen. — An welche Geschichte werdet ihr hierdurch erinnert? — Welcher Spruch, welches Gedicht fällt euch dabei ein? — Weshalb gefällt euch diese Person, oder deren Handeln, besser, als jene? Durch solche Vergleichung gelangt der Schüler über die zufälligen Einzelheiten hinaus, zu dem Gemeinsamen und Allgemeingültigen.

Es bedarf kaum des besonderen Hinweises, daß diese Arbeit mehr bei gereifteren Schülern angebracht, und daß sie auch nicht bei allen Stoffen möglich ist. Daß sie sich aber unter Umständen sehr fruchtbar gestalten kann, wird jeder verständige Versuch lehren. Wird das Gefundene in einen kurzen Ausdruck zusammengefaßt, so hat der Schüler eine leicht behaltbare Prägung dessen, was er gelernt hat und wird sein Wissen dann auch verwerten.

3. So kommen wir zur dritten Lehrthätigkeit, zur Anwendung. Damit ist nicht die Anwendung des behandelten Gegenstandes gemeint, also wenn z. B. der Roggen behandelt ist, nicht dessen Nutzen; sondern vielmehr die Anwendung der gewonnenen Einsicht oder Fertigkeit innerhalb des Unterrichts. Wir können deshalb diese Stufe der Lehrthätigkeit auch die Übung nennen, wobei freilich nicht an die gedächtnismäßige Wiederholung von Worten, Daten, Namen zu denken ist, sondern an eine Anwendung des Gelernten und Verstandenen in neuer Verbindung. Das wäre etwa auf Grund eines planimetrischen Lehrsatzes die Lösung einer darauf basierten Aufgabe; die Angabe der Anfangsworte eines beliebigen Verses von einem gelernten Liede; die Aufzählung von Nebenflüssen nach bestimmten Gesichtspunkten, z. B. welche Nebenflüsse des Rheins entspringen auf den Alpen, den Vogesen, dem Schwarzwald? u. s. f.

Eine andere Art der Anwendung ist die selbständige Durcharbeitung von Aufgaben, wenn eine neue Rechnungsart zum Verständnis gebracht ist; die Anfertigung einer Quittung mit neuen Verhältnissen, die Nachbildung einer Fabel oder Erzählung und drgl.

Vor allen Dingen aber ist bei religiösen und sittlichen Wahrheiten die Anwendung auf Herz und Leben der Schüler unerläßlich, damit sie nicht den Eindruck gewinnen, als sei Gottes Wort und Gesetz, seine Verheißungen und Drohungen irgend wem vorgehalten,

nur nicht ihnen selbst. Luthers Erklärung der drei Artikel des christlichen Glaubens ist hierin vorbildlich: Ich glaube, daß mich Gott geschaffen hat; das alles ich ihm zu danken und zu loben; daß Jesus Christus sei mein Herr, der mich verlornen Menschen erlöset hat, auf daß ich sein eigen sei u. s. w. Leider wird von unverständigen Lehrern diese Anwendung auf das eigene Herz und Leben im Katechismusunterricht häufig völlig unbeachtet gelassen. Wie diese Anwendung die Augen des Menschen öffnen kann, wissen wir aus Davids Geschichte, als ihm zugerufen wurde: Du bist der Mann!

Jedenfalls ist das festzuhalten, daß der Schüler nichts lerne, was als totes Wissen in dem Schreine seines Gedächtnisses liegen bleibt; sondern alles muß im Unterrichte Verwendung und Verwertung oder im Herzen und Leben des Kindes seine Anwendung und Ausübung finden.

So geht jeder fruchtbare Unterricht von der äußeren oder inneren Anschauung des Kindes aus, knüpft hieran das Neue, schreitet dann zur denkenden Verarbeitung des dargebotenen Stoffes und vollendet seine Aufgabe mit der Übung und Anwendung. Das ist methodisches Arbeiten, aber es engt niemand ein; es ist ein Weg, der zum Ziele führt, aber keine „Mache", keine leere Formel. Im Gegenteil; der Lehrer, der sich dieses Vorgehen im Unterrichte zum Gesetz macht, wird dadurch zu immer tieferem Eindringen in den Unterrichtsstoff und zu stets sorgsamer Beobachtung des kindlichen Geistes getrieben. Mit seiner Lebendigkeit und Sicherheit wächst seine Freude an der Arbeit, deren größter Lohn die freudige Mitarbeit, die stete Aufmerksamkeit und das geistige und geistliche Wachstum aller seiner Schüler ist.*) Aber freilich fällt ein solches Ergebnis des Unterrichts auch dem geschicktesten Lehrer nicht in den Schoß. Zu diesem hohen Ziele kann nur treuer Fleiß gelangen.

*) Die wissenschaftliche Pädagogik weist nach dem Vorgange Zillers in dem Lehrgeschäft 5 formale Stufen nach: 1. Analyse (Vorbereitung), 2. Synthese (Darbietung), 3. Association (Verknüpfung), 4. System (Zusammenfassung), 5. Methode (Anwendung). Näheres bei Ziller, Allgemeine Pädagogik; Wiget, die formalen Stufen des Unterrichts; Karl Richter, die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichts; Leutz und Helm a. a. O.

3. Die Sprachzucht.

Die Schule, in welcher die Sprachfertigkeit der Kinder auf sehr geringer Stufe steht, in der die Antworten leise, unvollständig oder nur mit einem Worte gegeben werden, macht selbst in dem seltenen Falle, daß befriedigende Kenntnisse und genügende Fertigkeiten in ihr vorhanden sein sollten, keinen guten Eindruck. In den allermeisten Fällen ist das Maß der Sprachfertigkeit der sicherste Anhalt für die Beurteilung der Schule überhaupt. Denn das Wort ist der hauptsächlichste Träger und Ausdruck des Gedankens. Wer klare Gedanken hat, muß sie auch richtig und klar in Worte fassen können. Wo das eine fehlt, kann man das andere nicht erwarten. Es giebt ja allerdings auch Schwätzer, die über ein Nichts viele Worte machen können, und die gerade durch Worte die Oberflächlichkeit und Unklarheit ihrer Gedanken zu verbergen suchen. Aber ein verständiger Mensch läßt sich dadurch nicht täuschen. Die Schule hat die Aufgabe, die Sprachfertigkeit der Schüler zu pflegen, aber so, daß sich Wort und Gedanke decken, und daß mit der Klarheit der Worte auch die Klarheit der Gedanken zunimmt. Die Fähigkeit, klar zu sprechen, wird hier der Beweis sein, daß auch die Klarheit im Denken vorhanden ist. Man kann also mit Recht auf tüchtige Geistesschulung schließen, wo die Schüler über ihr Wissen und Können in klaren Worten Bescheid geben können.

Dazu gelangt der Schüler durch ununterbrochene Übung in allen Unterrichtsgegenständen. Er muß vom ersten Schultage an dazu angehalten werden, jeden Gedanken, den er ausspricht, laut, vollständig, richtig und klar auszusprechen; laut, so daß es

Lehrer und Mitschüler ohne Anstrengung hören können; vollständig, also nicht durch ein Wort oder gar durch eine Silbe; richtig, so daß gerade das gesagt wird, was gesagt werden soll; klar, daß jedes Mißverständnis der Sache bei dem Redenden und bei den Hörern ausgeschlossen ist.

Wenn von dem Schüler verlangt wird, daß er auf jede Frage des Lehrers eine vollständige Antwort gebe, so ist damit nicht gemeint, daß er allemal die Frage des Lehrers in seiner Antwort aufnimmt. Das kann sogar im höchsten Grade langweilig und gedankenlos sein. Aber der Gedanke muß immer vollständig ausgesprochen oder, was dasselbe sagt, es muß immer im Satz geantwortet werden. Bei den jüngsten Schülern wird es freilich nicht zu vermeiden sein, daß das Kind, dem ja die Sprachfertigkeit noch abgeht, in seine Antwort die Frage des Lehrers aufnimmt. Aber auch hier muß der Lehrer schon darauf achten, daß nicht gedankenlos nachgesprochen, und in die Antwort nur das aus der Frage aufgenommen wird, was zum unzweideutigen Ausdrucke des Gedankens nötig ist. Und dabei muß immer darauf besonders Bedacht genommen werden, daß die Frage möglichst kurz und bestimmt sei. Wenn z. B. der Lehrer die Frage thäte: „Was gab dem kleinen David den Mut, mit dem Riesen Goliath zu kämpfen?“ so wäre es mehr als Ungeschicklichkeit, wenn er von den Kindern die Antwort verlangte: „Dem kleinen David gab das Gottvertrauen den Mut, mit dem Riesen Goliath zu kämpfen.“ Eine solche Antwort zu geben ist ein jüngerer Schüler der Regel nach außer Stande, auch abgesehen davon, daß die Sprachfertigkeit der Kinder durch dergleichen langatmige Antworten, die doch zum größten Teile nur gedankenloses Nachsprechen sind, in keiner Weise gehoben wird. Das geschieht nur dann, wenn der Gedanke seinen einfachen und angemessenen Ausdruck erhält. Im vorliegenden Falle könnte die Frage etwa lauten: Warum wagte es David, mit dem Riesen zu kämpfen? und die Antwort: Weil er Gott vertraute; oder auch: Er wagte es, weil er Gott vertraute. Mehr ist nicht nötig. — Auf die Frage: „Wer läßt die Blumen im Garten und auf der Wiese wachsen?“ ist nicht die Antwort zu verlangen: „Die Blumen

im Garten und auf der Wiese läßt der liebe Gott wachsen" — sondern einfach: „Das thut der liebe Gott," oder auch: „Der liebe Gott läßt sie wachsen."

Die Forderung, daß die Antwort des Schülers im ganzen Satze zu geben sei, muß demnach nicht zu einem gedankenlosen und hemmenden Formalismus führen; sie muß vielmehr in verständigen Grenzen und stets nur in der Absicht erfüllt werden, die Sprachfertigkeit und auch die Denkfähigkeit der Schüler dadurch zu heben. Namentlich muß der Lehrer der Oberstufe hierin vorsichtig sein. Dort wird es fast zur Regel werden können, daß die Schüler die Frage des Lehrers, sofern es zu vermeiden ist, nicht in ihre Antwort aufnehmen, sondern den Gedanken, dem sie Ausdruck geben sollen, frei gestalten, wenn auch selbstredend im engen innern Anschluß an die Frage. Je größer ihre Sprachfertigkeit ist, desto besser wird ihnen das gelingen. Wenn der Schüler auf die Frage: Warum hat mich der Herr Jesus erlöset? mit den Worten Luthers antwortet: „Auf daß ich sein eigen sei und in seinem Reiche unter ihm lebe und ihm diene", — so ist die Antwort ebenso bestimmt und klar, als wenn den Worten erst der Wortlaut der Frage vorangegangen wäre.

Die Sprachfertigkeit der Kinder wird aber noch in höherem Maße gefördert und geübt, wenn diese angehalten werden, den Inhalt eines behandelten kleineren oder größeren Abschnitts des Unterrichtsstoffes frei und selbständig zusammenzufassen. Diese Zusammenfassung hat, wie schon oben erwähnt, überall da aufzutreten, wo der Unterricht zu einem bestimmten Ergebnisse gekommen ist, oder, wie der technische Ausdruck lautet, nach jeder methodischen Einheit. Hier ist ja dem Schüler der Stoff gegeben, den er nur zu reproduzieren hat. Selbst in der Form kann er sich vielfach an die Worte anschließen, die im vorhergegangenen Unterrichte gebraucht wurden. Und doch fordert die Leistung die Geistesthätigkeit des Schülers in entschiedener Weise heraus. Er muß zeigen, daß er den Unterrichtsstoff nicht bloß in sich aufgenommen hat, sondern daß er ihn in gewisser Weise selbständig darstellen kann. Das übt die Aufmerksamkeit, das Nachdenken

und die Sprachfertigkeit und befördert die Selbständigkeit des Schülers in hohem Maße.

Wir werden auf besondere Sprachübungen noch zurückkommen, wenn wir von dem Sprachunterrichte handeln. Hier begnügen wir uns damit, auf diese Form der Sprachzucht hinzuweisen.

Die letztere ist aber mit den bezeichneten Übungen nicht erschöpft, sondern sie hat auch darauf zu halten, daß die Schüler ihre Muttersprache grammatisch richtig und lautrichtig gebrauchen.

Daß die Schüler in der Volksschule grammatisch richtig zu sprechen haben, ebenso wie der Lehrer, dürfte kaum auf Widerspruch stoßen. Die Kinder lernen das auch ohne Schwierigkeiten, wenn der Lehrer Falsches nicht durchgehen, sondern jederzeit durch das sprechende Kind selbst, oder falls es diesem nicht gelingen sollte, durch ein anderes verbessern läßt. Daß er das Richtige einfach vorspricht und durch das Kind nachsprechen läßt, ist meistens ein völlig verfehltes Mittel der Sprachbildung. Denn das Kind spricht gedankenlos nach. Das macht ihm keine Mühe. Ohne Arbeit und Nachdenken lernt der Mensch aber nichts. Deshalb muß die Verbesserung, wenn dieses dazu irgend imstande ist, von dem Kinde selbst verlangt werden.

Ob sich aber die alte Forderung der Sprachmethodiker, daß das Kind auch lautrein und lautrichtig in der Schule zu sprechen habe, der allgemeinen Anerkennung erfreut, scheint mir zweifelhaft. Es wird dagegen geltend gemacht, daß der Dialekt seine unausrottbaren Eigentümlichkeiten, aber auch seine unbestrittene Berechtigung habe, und daß es daher vergebliche Mühe und zwecklose Zeitvergeudung sei, wenn die Volksschule hiergegen ankämpfen wolle.

Es sei dazu bemerkt, daß die Forderung an die Schüler: „Sprich lautrein und lautrichtig" zwar in den dialektischen Eigentümlichkeiten mancherlei Schwierigkeiten begegnen wird, daß sie aber nicht zum Kampfe gegen den Dialekt auffordert. Dessen Herrschaft erstreckt sich nicht bis in die Schule. Hier wird hoch=

deutsch gesprochen.*) Hier soll das Kind zu edler Gesinnung und edlem Streben erzogen werden, daher wird hier auch die edlere, dem gesamten deutschen Volke gemeinsame hochdeutsche Sprache geübt, deren Gebrauch dem Schüler schon den unmittelbaren Eindruck giebt, daß es sich in der Schule nicht um gewöhnliche, sondern um höhere Dinge handelt, als da draußen. Ist es da gleichgültig, ob die Laute der Sprache rein und richtig gesprochen werden oder nicht?

Wenn bei den Kindern vom ersten Tage ihres Schulbesuchs ab, wo sie ja zum Teil das Hochdeutsch als eine neue Sprache lernen müssen, darauf gehalten wird, daß sie lautrein und lautrichtig sprechen, da wird das rascher zur Gewohnheit, als man anzunehmen geneigt ist. Schreiber dieses hat als Seminardirektor in Weißenfels die Freude gehabt, daß die Kinder der Übungsschule schon im ersten Schuljahre d und t, b und p, g und k richtig lasen, und daß die Schülerinnen der ersten Mädchenklasse so schön deklamierten, daß man ihnen den Dialekt des Saalthales nicht anmerkte. Durch aufmerksame Sprachzucht vom ersten Schultage an läßt sich beim guten Willen des Lehrers viel erreichen. Auch in der jüngsten Zeit habe ich's in Hinterpommern oft erlebt, daß sich sogenannte dialektische Sprech-Eigentümlichkeiten ohne große Schwierigkeiten beseitigen lassen. Wenn ich es in Schulen rügte, daß die Kinder statt Gott Jott, statt Jünger Günger sagten, so waren die Lehrer schnell mit der Entschuldigung bei der Hand: „Ja, das ist in unserer Gegend einmal so. Das ist nicht wegzubringen." Nun sprach ich mit den Kindern und machte sie bestimmt darauf aufmerksam, daß das falsch sei, tadelte jeden falschen Laut und ließ ihn verbessern. Und die Folge? — Die Kinder sprachen schon nach einer Viertelstunde richtig. Fielen sie wieder in den alten Fehler, so war es nur nötig, den Finger zu heben oder den Kopf zu schütteln, und das Richtige stellte sich ein.

*) „Reinigung der von den Kindern mitgebrachten Sprache von den Spuren der Mundart, sei es nun in Laut oder Wortform, ist eine der wichtigsten Aufgaben der Schule." Supprian, Erziehungs- und Unterrichtslehre. Leipzig. Dürr. 1896.

Nun bin ich nicht etwa der Meinung, daß durch die Volksschule eine einheitliche Aussprache des Hochdeutschen eingeführt werden sollte, glaube auch noch weniger, daß es möglich oder auch nur erwünscht ist, in alle den Fällen, in denen sich die guten Deutschen noch nicht über eine gemeinsame Aussprache haben einigen können, durch die Volksschule das Richtige oder doch einen gemeinsamen Gebrauch durchzudrücken, so daß es dann eine Schulaussprache gäbe, wie es eine Schul-Orthographie giebt; es handelt sich hierbei vielmehr nur um das, was allgemein als richtig anerkannt ist. Das soll die Schule in ihrer Sprache fordern und pflegen. Das Falsche darf sie nicht dulden. Das Zweifelhafte hat sie nicht zu entscheiden, sondern anzunehmen, wie es landesüblich ist. Der Hannoveraner mag auch im Anlaut die lispelnde Aussprache seines st und sein dunkles a, der Hesse sein wās und dās, der Schlesier sein helles ö und ü behalten, der Westfale das sch getrennt sprechen, wenn er nicht anders kann. Über die Aussprache des g vor hellen Vokalen wird die Schule die Entscheidung nicht herbeiführen. Aber die Unterscheidung zwischen o und a, zwischen d und t kann man in jeder Volksschule verlangen, und wenn j und g nicht mit einander verwechselt werden, so wird das schon für die Rechtschreibung von großem Vorteile sein.

Wenn der Lehrer derartige Fehler der Sprache abzustellen die Neigung hat, so kostet das bei ruhiger Konsequenz sehr wenig Zeit. Es geschieht gelegentlich ohne große Anstrengung und Wortaufwand. Vor allen Dingen aber ist es nötig, daß schon die jüngsten Schüler an das richtige Sprechen gewöhnt werden.

In der Sprachzucht liegt nun auch ein erziehliches Moment von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Der richtige Gebrauch der Sprache zwingt den Sprechenden zu klarem Denken, und dies wirkt wieder auf die Sprachfertigkeit zurück. Denn wer etwas sicher weiß, findet dafür auch den angemessenen Ausdruck. Das kann man oft erfahren, wenn scheinbar schweigsame Menschen auf das Thema gebracht werden, das sie gerade interessiert, weil sie darin zu Hause sind. Dann entwickeln sie ein Rednertalent

und eine Sprachgewandtheit, die man vorher nicht in ihnen vermutete. Hieraus folgt einerseits, daß die Sprachkraft mit der Denkkraft gleichmäßig wächst, und daß die Schule nur die inhaltreiche Sprache zu pflegen hat, andererseits, daß die Schulsprache nicht künstlich, geschraubt und hochtrabend sein darf, sondern daß sie einfach, durchsichtig und der kindlichen Vorstellungsart und Fähigkeit angemessen sein muß. In vielgliederigen Sätzen oder Perioden zu reden, liegt dem Kinde fern. Wollte man dergleichen von ihm verlangen, so würde man es zum Schwatzen verbilden. Der einfache Satz ist die angemessene Form der Rede eines Kindes. Wenn es dann noch die gebräuchlichsten Bindewörter, auch im kurzen Nebensatze richtig anwenden lernt, so kann es genug. Aber das kann auch in der einfachsten Landschule erreicht und muß vom Schulrevisor unbedingt gefordert werden; denn Sprachzucht ist Geisteszucht.

4. Die Schulzucht.

Die Erziehung durch den Unterricht ist eine Erziehung von innen heraus. Der Gedankenkreis des Schülers muß der Boden werden, auf dem die Willensstärke erwächst, das erkannte Gute anzustreben. Dann ist das sittliche Handeln des Zöglings nicht erzwungen, sondern durch den freien Willen veranlaßt. Das Ziel ist schön, der Weg zu ihm sicher, aber lang. Bevor ein Kind zu solcher Willensfreiheit gelangt, hat es mit den widerstrebenden Kräften seiner sinnlichen Natur viel Kampf und Unterliegen. Daher müssen äußere Mittel als Gehilfen bei der Schulerziehung auftreten. Diese Einwirkungen bezeichnen wir mit dem Namen der Schulzucht.

In der Schule muß in jeder Beziehung Ordnung herrschen. Schon wenn die Kinder kommen und gehen, muß man ihnen anmerken, daß sie unter einem sittigenden Einflusse stehen. Toben und Lärmen, Rennen und Drängen muß dabei ausgeschlossen sein. Das Schulkind muß auch außer der Schule gegen jedermann freundlich, zuvorkommend und höflich sein. An der Art, wie sich die Schüler Fremden und Einheimischen gegenüber verhalten, erkennt man, ob der Lehrer einen guten erziehenden Einfluß auf sie ausübt oder nicht. Ebenso ist ein ungünstiger Schluß auf den Lehrer gerechtfertigt, wenn seine Schüler ungewaschen, ungekämmt und mit unordentlichen Kleidern zur Schule gehen, oder zu spät kommen.

Pünktlich, mit dem Glockenschlage, hat die Schule zu beginnen, pünktlich zu schließen. Der Stundenplan ist genau inne zu halten. — Im Schulzimmer herrscht die peinlichste Sauberkeit

und Ordnung. Bevor die Kinder hinein treten, haben sie ihre Schuhe am Kratzeisen zu säubern; nach dem Eintritt bringt jedes Mütze, Tücher oder Mantel auf den dafür bestimmten Ort und begiebt sich dann still auf seinen Platz, den es auch vor Beginn des Unterrichts nicht zu verlassen hat, wenn nicht ein besonderer Grund dafür vorliegt. Der Lehrer ist im Schulzimmer anwesend und beschäftigt sich mit der Vorbereitung auf den kommenden Unterricht. Es ist den Schülern gestattet, sich mit gedämpfter Stimme zu unterhalten, bis das Zeichen zum Anfange gegeben wird. — Kinder, welche zu spät kommen, dürfen während der Schulandacht das Schulzimmer nicht betreten und bleiben dann eine Zeitlang, aber nicht die ganze erste Stunde, an der Thür stehen.

Während des Unterrichts herrscht Stille und Aufmerksamkeit; Plaudern, Vorsagen, Mitflüstern, Spielen mit den Händen, Geräusch mit den Füßen ist verboten. Die Haltung der Schüler beim Melden, Aufstehen, Antworten ist geregelt. Die Lernmittel werden in Bereitschaft gehalten und auf das Zeichen oder Kommando des Lehrers geräuschlos vorgenommenen oder fortgelegt.*) Alles das übersieht und beherrscht das Auge des Lehrers, der ohne viel Worte, ohne lautes Wesen und Poltern die Schulordnung aufrecht erhält. Wenn der Lehrer der Ansicht ist, daß ohne körperliche Züchtigung Zuchtübung nicht möglich sei, so steht es übel um seinen erziehlichen Einfluß. — Denn wenn er glaubt, daß die Rute stärker sei, als er selbst, so hat er wenig Vertrauen zu seiner erziehenden Kraft und geistigen Herrschaft über die Kinder; und wo es an dieser mangelt, da ist der Stock meistens noch kraftloser, als die Hand, die ihn schwingt.

Wo bei Aufrechterhaltung der Disziplin der Stab Wehe mit regiert, da ist der Lehrer in den meisten Fällen ein Schwächling, in den seltneren, die aber doch leider vorkommen, ein roher Mensch.

Ohne Strafen wird es ja, wie die Kinder nun einmal sind, in der Schule nicht abgehen. Aber wo der Lehrer der

*) Wenn der Lehrer dies nach Zählen thun läßt, so müssen auf Eins! Zwei! Drei! bestimmte Handgriffe gemacht, und es darf durch das Zählen nicht bloß ein Zeitmaß angegeben werden.

liebevolle Erzieher der kleinen Schar ist, da wird die körperliche Züchtigung etwas Entehrendes und Seltenes bleiben. Nur bei sittlichen Vergehen darf sie angewandt werden, und wenn sie eintritt, muß sich auch der Schüler dessen bewußt sein, daß er sie verdient hat.

Wenn der Lehrer ein Kind schlägt, weil es nicht rasch begreift, was ihm dargelegt wird, so gilt hier Dinters Wort: „Von zehn Schlägen, die der Lehrer austeilt, gehören neun ihm.“

Wer mit dem Stocke in der Hand unterrichtet, weiß nicht, was erziehlicher Unterricht ist, und stellt sich selbst das Zeugnis aus, daß er ein schlechter Lehrer und Erzieher ist.

Nur der beherrscht die Geister, der einen festen Willen und vor allen Dingen ein Herz voll Liebe hat. Ein Lehrer, der so ausgerüstet ist, wirkt mit einem mißbilligenden Blicke, oder einem leichten Tadel mehr, als mancher andere durch Schelten und Schlagen. Wenn er dann aber einmal im Eifer der Liebe eine körperliche Züchtigung über ein Kind verhängen muß, so ist das dann meistens eindrucksvoll und erfolgreich.

Ohne Schwierigkeiten wird die gesamte Schulordnung dann aufrecht erhalten, wenn sie den Kindern zur Gewohnheit geworden ist. Gute Gewohnheiten haben in der Erziehung eine sehr große Bedeutung. Sie werden einfach erzeugt durch tägliches, gleichmäßiges Thun. Um dies herbeizuführen, muß man Klarheit über das Ziel, das einem vor Augen steht, Ruhe und Konsequenz haben. So behandelt der Lehrer die Schulordnung als etwas ganz Selbstverständliches. Nicht als ob ein Gesetz dahinter stünde, dessen Befolgung man erzwingen müsse, sondern als ob es sich um eine Naturordnung handele, die niemand umgehen kann. Zu ihrer Durchführung und Aufrechterhaltung wird daher viel mehr eine tadelnde Erinnerung oder Frage an den Übertreter, als Schelten oder Schlagen helfen. So wird die Schulordnung zur Schulsitte, der sich das Kind gern fügt; weil sie ihm von vorn herein als wesentliches Moment des Schullebens entgegentritt. Eine sehr wirksame und durch nichts zu ersetzende Unterstützung erfährt die Schuldisziplin, wenn die Schüler gute Gewohnheiten als Ergebnis der häuslichen Erziehung mitbringen. Sind die Kinder im Eltern-

hause an Gehorsam, Pietät, Bescheidenheit, Höflichkeit, Ordnung und Reinlichkeit gewöhnt, so hat natürlich die Schule nur die halbe Arbeit. Aber es kann ihr nicht erlassen werden, auch diejenigen Kinder durch die Schulordnung und Schulzucht zu guten Gewohnheiten zu führen, die im Elternhause nicht dazu erzogen werden.

Es sei hier nun noch besonders hervorgehoben, daß die Zucht in der Schule stets mit Erzieherliebe geübt werden muß. Daher ist der scheltende, harte Kommandoton zu vermeiden. Die Manieren des Unteroffiziers gehören nicht in die Schule.

Die Anweisungen und Anordnungen des Lehrers erfolgen freundlich, aber bestimmt; nicht als ob von vorn herein der Ungehorsam der Schüler befürchtet würde, sondern als ob es sich um bekannte und selbstverständliche Dinge handele, um derentwillen sich der Lehrer nicht erregen läßt. — Das überlaute Sprechen und Kommandieren des Lehrers ist hier in keiner Weise zweckdienlich. Der Gehorsam der Kinder ist williger, die Aufmersamkeit allgemeiner, wenn der Lehrer nicht zu laut, eher leise, aber nachdrücklich und scharf lautierend seine Befehle erteilt. Natürlich müssen sie jeden Zweifel ausschließen*) und von allen Kindern dem Worte und Inhalte nach genau verstanden werden.

Verhältnismäßig leicht gewöhnen sich alle Kinder an die äußeren disziplinarischen Anordnungen. Die vorschriftsmäßige Haltung in den Unterrichtsstunden, das Melden zum Antworten, das Aufstehen, das Hervornehmen und Weglegen der Lernmittel, das anständige Kommen und Hinausgehen lernen die jüngeren Schüler von den älteren auch ohne große Bemühungen des Lehrers. Schwerer ist es, das unordentliche Kind zur Ordnung, das zerstreute zur Aufmerksamkeit, das unreinliche zur Sauberkeit, das flüchtige zur Sorgfalt, das unaufrichtige zur Wahrhaftigkeit, das trotzige zum Gehorsam, das nachlässige zur Pünktlichkeit, das unhöfliche zur Höflichkeit zu erziehen. Dazu gehört viel Weisheit und Geduld, viel Stetigkeit und Ausdauer, viel Ruhe und Bestimmtheit, viel

---

*) Moltke sagt: „Unbestimmtheit im Befehlen erzeugt Unzuverlässigkeit im Gehorsam.“

Liebe und Erbarmen, ein scharfes Auge und vor allen Dingen, treue Fürbitte.

Ein Lehrer, der seine Schüler, namentlich diejenigen, die ihm Schmerz und Sorge bereiten, nicht auf betendem Herzen trägt, bringt sich und seine Schüler um die schönste Frucht seiner Arbeit. Dagegen wächst bei der Fürbitte sein Mut und seine Geduld, seine Erzieherweisheit und seine Liebe.

Ohne feste Disziplin ist eine gute Schule nicht denkbar. Äußerlich betrachtet ist sie die Vorbedingung jedes Erfolges im Unterricht.

Der erziehliche Einfluß des Lehrers muß und wird auch über das Schulzimmer hinaus in dem anständigen, gesitteten Verhalten und dem höflichen Gruße der Schulkinder offenbar werden. Wenn diese in einem Orte auch den Fremden höflich grüßen, so ist der Schluß berechtigt, daß sie einen tüchtigen Lehrer haben.

5. Der Lehrplan.

Der Unterricht muß in der Schule planmäßig erteilt werden. Auch der geschickteste Lehrer kann ohne einen Lehrplan sein Unterrichtsziel überhaupt nicht, oder nur mit großem Zeitverlust erreichen. Ein Arbeitsplan erleichtert die Arbeit, verbürgt einen ruhigen und stetigen Fortschritt und giebt dem Lehrer die innere Sicherheit, die sich nur dort einstellt, wo man sich auf bekanntem Boden weiß.

Soll freilich der Lehrplan ein sicherer, auf allen Stufen und in allen Lehrgegenständen zuverlässiger Führer für den Unterricht sein, so muß er gleichsam die gesamte Schulwissenschaft in sich verkörpern, einen brauchbaren Niederschlag jener nach Stoff und Methode darstellen und für gegebene Verhältnisse bestimmte Formen annehmen. Einen solchen Lehrplan zu entwerfen, ist keine Anfängerarbeit; dazu gehört gründliche Kenntnis der aufzuführenden Stoffe nach ihrem äußeren Umfange und in ihren inneren Beziehungen, tiefe Einsicht in das Wesen der Methode und die Gesetze der geistigen Entwickelung des Kindes, reiche Erfahrung im Unterricht und genaue Bekanntschaft mit den Bedürfnissen und dem Anschauungskreise der Schüler, die darnach unterrichtet werden sollen.

Hieraus ergiebt es sich, daß es verkehrt ist, unter dem Lehrplane nur ein Verzeichnis derjenigen Stoffe zu verstehen, die im Laufe eines oder zweier Jahre in einer Schule durchgenommen werden müssen.

Das Stoffverzeichnis ist nur ein Teil des Lehrplanes, seine Bedeutung für die praktische Schularbeit freilich augenfällig und deshalb vielfach überschätzt. Wesentliche Bestandteile des Lehrplans sind daneben die Angabe der Aufgabe und des Ziels

jedes Unterrichtsgegenstandes, der Methode in ihren Hauptzügen, der in der Schule zur Verwendung kommenden Lehr- und Lernmittel und endlich auch der Stundenplan.

Der Lehrplan behandelt die einzelnen Unterrichtsgegenstände der Volksschule nach einander. Diese, sowie die Zahl der einem jeden unter ihnen zu widmenden wöchentlichen Unterrichtsstunden sind durch gesetzliche Vorschriften festgelegt, in Preußen durch die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872. Eine Theorie des Lehrplans soll hier nicht gegeben werden; daher ist es auch nicht unsere Aufgabe, den Nachweis zu führen, daß die vorgeschriebenen Lehrgegenstände im einzelnen und in ihrem Zusammenhange, sowie die ihnen zugewiesene Stundenzahl dem Zwecke der Volksschulbildung entsprechen.*)

Nur das sei hier erwähnt, daß die jetzt auf den Stundenplänen unserer Volksschulen aufgeführten Unterrichtsgegenstände dieser nicht willkürlich zugewiesen, sondern als die Errungenschaft einer Jahrhunderte langen Entwickelung, die erst in der neuesten Zeit ihren Abschluß gefunden hat, auf sie vererbt worden sind, und daß kein zwingender Grund vorhanden ist, diese Erwerbung ganz oder teilweise aufzugeben.

Der Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände im Lehrplan wird die Beschreibung der Schuleinrichtung als Einleitung vorausgeschickt. Hier ist anzugeben, ob die Schule, um die es sich handelt, eine einklassige oder eine Halbtagsschule, eine Schule mit 2 Lehrern oder eine mehrklassige Schule ist; wie viele Klassen vorhanden sind, welche davon gemischte sind, und in welchen die Geschlechter getrennt unterrichtet werden; ob darin das Klassen- oder das Fachlehrersystem zur Anwendung kommt; kurz, es sind hier alle die Verhältnisse und Ordnungen zu beschreiben, welche die Schule im allgemeinen kennzeichnen.

Nach dieser allgemeinen Einleitung folgt eine tabellarische Übersicht über die Lehrgegenstände und die Zahl der Stunden, die ihnen wöchentlich in jeder Klasse und auf jeder Stufe zugewiesen sind.

---

*) Zur Sache zu vergleichen: Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Gütersloh.

Der Stundenplan kann hier, oder auch am Ende des Lehrplans seine Stelle finden. Wo während des Sommerhalbjahrs ein anderer Lektionsplan in Geltung ist, als im Winter, sind beide Pläne aufzunehmen. Für ihre Aufstellung sind durch Erfahrung und Erwägung bestimmte Grundsätze maßgebend geworden, die nur zum Nachteile der Schüler und der Schularbeit unbeachtet bleiben. So tritt der Lektionswechsel stündlich, für jüngere Schüler in noch kürzerer Frist ein. Dem Religionsunterrichte sind, da er für die Erziehung der Schüler den ersten Platz einnimmt, auch die ersten Stunden am Tage zuzuweisen. Die verschiedenen Unterrichtsgegenstände müssen so auf einander folgen, daß der Geist der Schüler bis zuletzt frisch bleibt. Auf eine Lektion, die die Aufmerksamkeit der Schüler stark in Anspruch nimmt, z. B. Aufsatz oder Rechnen, folgt eine solche, in der die technische Fertigkeit geübt wird. Die Rechenstunde wird vorteilhaft nach der Pause, in der sich Lehrer und Kinder erholt und gestärkt haben, abgehalten. Lektionen, in denen das Auge einseitig angestrengt wird, z. B. Schreiben und Zeichnen, sollen nicht aufeinander folgen; sie dürfen auch nicht in eine Zeit gelegt werden, in der das nötige Licht fehlt, also im Winter weder in die Stunde von 8—9 Uhr vormittags noch in die späten Nachmittagsstunden.

In größeren Städten mag es für die Eltern der schulpflichtigen Kinder bequem, ja notwendig sein, den Schulunterricht in den Vormittagen oder bis 1 Uhr nachmittags in ununterbrochener Folge abzumachen. Für die Schularbeit und die Schulerziehung ist es vorteilhafter, wenn die Kinder nach drei, höchstens vier Stunden eine Mittagspause erhalten, in der sie sich geistig ausruhen und körperlich erholen können. Der Unterricht ist dann in den Nachmittagsstunden erfolgreicher, als wenn der Lehrer in den letzten Vormittagsstunden mit der eignen Erschöpfung und mit der Abspannung der Kinder zu kämpfen hat.

Man findet allerdings die Einrichtung des sogenannten Vormittagsunterrichts während des Winters zum Teil auch auf dem Lande, wo nämlich die Kinder so weite Schulwege zurückzulegen haben, daß sie genötigt wären, die Mittagspause ohne Mittags-

mahl im Schulzimmer zuzubringen. In solchem Falle wird freilich das kleinere Übel zu wählen und die zusammenhängende Unterrichtszeit zu gestatten sein. Es wird jedoch die vorzeitige Ermüdung der Kinder und des Lehrers durch einen wohl überlegten Lektionsplan und etwas längere Erholungspausen nach jeder Lektion abgewandt werden müssen. Normale Verhältnisse sind das aber nicht.

Der Lehrplan schreitet nun zur Behandlung der einzelnen Lehrgenstände und hat hier bei jedem anzuführen:

1. Ziel und Aufgabe des Unterrichtsgegenstandes;
2. die Art der Behandlung und die hierbei maßgebenden wichtigsten Gesichtspunkte;
3. die in den Händen der Schüler befindlichen Lehr- und Lernmittel, sowie die für die Hand des Lehrers bestimmten Lehrbücher und Hilfsmittel für den Unterricht, und endlich
4. die Auswahl des Stoffes nebst Verteilungsplan nach Monatspensen.

Die Auswahl des Stoffes hat für die einzelnen Unterrichtsfächer und für die einzelnen Stufen nach bestimmten Gesichtspunkten zu erfolgen. Aus jedem Fache ist nur das auszuwählen, was dem Erziehungszwecke der Volksschule entspricht, und was mit Rücksicht auf die zur Verfügung stehende Zeit wirklich durchgearbeitet werden kann. Die Gefahr, die Schule mit zu reichlichem Stoffe zu belasten, muß sorgfältig vermieden werden. Der im Lehrplan aufgeführte Stoff stellt das Minimum der Forderung dar, nicht das Maximum, hinter dem der träge Lehrer zurück bleiben oder das der strebsame nicht überschreiten dürfte. — Für jede Stufe soll der Stoff dem geistigen Standpunkte des Kindes entsprechen. Das Einfache und Leichte, das Naheliegende und Konkrete ist den unteren Stufen, das Abgeleitete, Abstrakte und Schwerere den oberen zuzuweisen. Die Aufeinanderfolge des Stoffes hat gleichzeitig die Fassungskraft des Schülers und die Natur des Gegenstandes zu berücksichtigen, soll aber auch einen lückenlosen Fortschritt darstellen, ohne eine sachliche Vollständigkeit zu fordern. Die Anordnung des Lehrstoffes innerhalb eines Unterrichtsfaches führt den Namen Lehrgang. Er kann analytisch oder synthetisch sein; im ersteren

Falle führt er vom Ganzen zu den Teilen, im letzteren beginnt er mit den Teilen und führt zum Ganzen. In der Geographie beginnt der Unterricht mit der Heimatskunde und geht dann weiter zur Heimats-Provinz, zu Preußen, zu Deutschland u. s. w. Der Lehrgang ist also synthetisch. Auf der oberen Stufe aber geht er wieder von der Betrachtung der Erde als Himmelskörper aus, um dann die Meere und Erdteile in Betracht zu ziehen. Da wird er analytisch.

Jeder Lehrgang muß sich in kleinere und größere Abschnitte oder Gruppen gliedern, die nicht bloß dem Lehrer den Unterricht, sondern auch die Behaltbarkeit für den Schüler erleichtern und zu zusammenfassenden Wiederholungen Gelegenheit bieten.

Innerhalb der einzelnen Lehrgänge müssen Beziehungen zwischen dem früher zu behandelnden und dem später auftretenden Stoffe hergestellt werden, so daß das Spätere auf das Vorhergehende aufgebaut und durch dieses erläutert werden kann. Im Rechenunterrichte ergiebt sich das von selbst; denn das, was das Kind im Zahlenkreise von 1—20 aus den 4 Species lernt, wendet es später in jeder Rechenstunde reichlich an. Auf die geographischen Begriffe, die es sich im Unterrichte in der Heimatskunde angeeignet hat, kommt es auch unbewußt immer wieder zurück, wenn es ferne und fremde Länder kennen lernt.

Ist solche Bezugnahme der in einem Lehrgange auf einander folgenden Stoffe zu fordern, so ist sie in den neben einander herlaufenden und gleichzeitig zu behandelnden Lehrgängen unerläßlich, namentlich innerhalb eines Unterrichtsfaches. So ist die Passionsgeschichte und der zweite Artikel gleichzeitig mit dem Passionsliede zu behandeln, eins aufs andere zu beziehen und eins durchs andere zu erklären. In diesem Sinne wollte Aug. Herm. Francke*) den Kindern „durch eine Art von historischem Katechismus fein einfältig beibringen, wie alles zusammenhange, was ihnen zu wissen und zu glauben nötig ist." — Aber der Lehrplan soll nicht nur innerhalb

*) Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind. 1702.

eines Unterrichtsgebietes solche Beziehungen beachten, damit verwandte Stoffe gleichzeitig behandelt und durch einander beleuchtet und befestigt werden, sondern es soll das gesamte Unterrichtsmaterial der Schule so geordnet sein, daß das Einzelne nicht als etwas Fremdes und Vereinzeltes dastehe, sondern durch verwandte Stoffe gestützt und getragen, auf sie bezogen und durch sie erläutert werde, damit sich der Gedankenkreis des Kindes zu einem einheitlichen herausbilde und nicht ein Gefäß voller Einzelnotizen darstelle; es soll nach den Worten des Dichters alles ineinander greifen, eins durchs andere gedeihen und reifen.

So schließt sich an die biblische Geschichte von Abrahams Friedfertigkeit an demselben Tage oder in derselben Woche die hübsche Stöbersche Geschichte: „Der kleine Friedensbote" und als geschichtlicher Stoff die Friedenspolitik unsers Kaisers an. Gleichzeitig mit Naboths Weinberg kann als Gegenstück die Mühle von Sanssouci und als Parallele Preußens Beraubung im Tilsiter Frieden zur Behandlung kommen. Für den deutschen Unterricht bietet Ferdinand Hirts deutsches Lesebuch, Ausg. A., besonders für die Mittelstufe sehr hübsch zusammengestellte Gruppen sinnverwandter Stoffe. Der geschickte Lehrer, der in seiner Schule lebt, findet außer den im Lehrplane ihm an die Hand gegebenen Beziehungen in jeder Unterrichtsstunde Gelegenheit, auf sinnverwandte und bereits behandelte Stoffe zurückzugreifen und wird dies auch nicht unterlassen. Aber die Arbeit wird ihm wesentlich erleichtert, wenn schon der Lehrplan auf die Beziehung des Unterrichtsstoffes den gebührenden Nachdruck legt.

Wie der Lehrplan für die Arbeit in der Schule unbedingt notwendig ist, so ist er auch selbstredend für den Unterrichtsbetrieb durchaus verbindlich; gleichwohl soll er nicht ein ehernes Gesetz sein, an dem für alle Zeiten unverbrüchlich fest zu halten ist, sondern durch die lebendige Auslegung und Anwendung fortgehend nach seiner Brauchbarkeit und Durchführbarkeit geprüft und, soweit sich dies als nützlich herausstellt, verbessert werden. Solche Weiterbildung des Lehrplans kann natürlich nicht einseitig vom Lehrer, auch nicht nach kurzen Zeiträumen vorgenommen werden. Aber der Lehrer hat in

einem besonderen Anhange zum Lehrplan alle die Beobachtungen schriftlich zu fixieren, die er mit Bezug auf die Ausführbarkeit desselben während des Unterrichts macht. Da ja vielfach mehrere Lehrer nach einem Plane zu arbeiten haben, so wird das Ergebnis ihrer Beobachtungen etwa nach Verlauf von 2 Jahren zum Gegenstande der Beratung in amtlichen Konferenzen gemacht, und was dort die allgemeine Zustimmung findet, kann mit Genehmigung der Aufsichtsbehörde als Verbesserung in den Lehrplan eingetragen werden. So bleibt der Lehrplan Maß und Grundlage für den Unterricht, ohne zu veralten. Daß er in sauberer Abschrift und fest gebunden im Schulzimmer aufzubewahren ist, so daß er jederzeit bei Revisionen vorgelegt werden kann, sei noch besonders erwähnt. Damit die nachträglichen Verbesserungen bequem eingetragen werden können, empfiehlt es sich, ihn nur auf die rechte Seite des halbgebrochenen Bogens zu schreiben. Die linke Seite bleibt so für Nachträge frei.

Der Lehrer hat sich für seinen Handgebrauch eine Abschrift des Stoffverzeichnisses zu machen, in der er die in Monatspensen aufgeführten Unterrichtsstoffe zu seiner Erleichterung auf die einzelnen Schulwochen verteilen kann.

Der Lektionsplan ist auf eine Papptafel aufgeklebt in sauberer Abschrift an einem für alle Schüler zugänglichen Platze im Schulzimmer auszuhängen und zu erneuern, wenn Veränderungen nötig werden, oder seine Sauberkeit nicht mehr außer Zweifel steht.

6. Der Lehrer.

Man kann von dem Amte des Lehrers nicht hoch genug denken. Auf die Achtung, die dem Amte gebührt, kann aber der Lehrer nur dann rechnen, wenn er ganz das ist, was er sein soll: ein christlicher Erzieher.

Es ist in der Schule, wie in allen menschlichen Verhältnissen: Gute Gesetze und Einrichtungen sind überaus wichtig; aber sie entfalten erst ihre Kraft, wenn sie von gewissenhaften und weisen Persönlichkeiten gehandhabt werden.

So hängt wesentlich von der Lehrerpersönlichkeit der Erfolg der Schularbeit ab. Ein fauler, untüchtiger, sittenloser Lehrer bedeutet für die Schüler, die ihm anvertraut sind, ein großes Unglück. Dagegen ist ein treuer, gewissenhafter, weiser und frommer Lehrer ein Segen für alle, an denen er zu arbeiten hat.

Welches ist nun das Bild eines Lehrers, wie er sein soll?

Seine äußere Erscheinung ist einfach, aber frei von jeder Vernachlässigung. Sein Anzug ist anständig, sauber und ordentlich. Aus seinem Auge spricht ehrliches Wohlwollen und ernste Bestimmtheit. Er ist kein Schwätzer, aber gegen jedermann höflich und zuvorkommend. Seinen Schülern gegenüber tritt er freundlich und väterlich auf; diese gehorchen ihm ohne Widerstreben, weil sie fühlen, daß ihm Autorität und Kraft innewohnt, an dem jeder Widerstand scheitern müßte. Es ist ihm eine Gabe selbstverständlicher Disziplin eigen, die auf sittlichem Boden erwachsen ist. Dazu gehört eine vollständige innere Furchtlosigkeit und Sicherheit; und diese ist nur in dem Menschen denkbar, der sich zu einem christlichen Charakter durchgerungen hat. — Ein Lehrer kann

auf Bequemlichkeit des Lebens, auf Reichtum und Ehre nicht rechnen. Der äußere Lohn und die Anerkennung, die er von Menschen erhält, ist gering. Er kann seinem schönen und schweren Amte nur gerecht werden, wenn er weiß, daß er im Dienste des höchsten Herrn steht, daß er unter den Augen des lebendigen Gottes seines Berufs wartet, für dessen Reich er arbeitet. Was ist es für ein herrlicher Beruf, unsterbliche Menschenseelen ihrer ewigen Bestimmung entgegen zu führen; gegen die Hindernisse zu kämpfen, die sich auf diesem Wege auftürmen; die jungen Herzen dahin zu bringen, daß sie nach den unvergänglichen Gütern trachten und die vergänglichen in ihrer Wertlosigkeit erkennen; daß sie den sinnlichen Genuß, oder wie die Schrift sagt, die Lust der Welt in ihrer Gefährlichkeit für ihr zeitliches und ewiges Glück durchschauen; daß ihnen der Glaube an Gott nicht bloß eine unverstandene Vokabel, sondern durch die Gemeinschaft mit Christo ein Stück seliger Lebenserfahrung wird! — Ein Mann, dem das gelingt, ist der höchsten Achtung wert. — Ihm ist der Religionsunterricht nicht ein mühsames Anlehren von Wörtern, sondern ein Einführen in das religiöse Leben, in die unsichtbare Welt, in das Reich Gottes, in die Welt der Wirklichkeit und Wahrheit. Da lernt das Kind, daß es einen lebendigen Gott giebt, der uns jeden Augenblick nahe ist, der uns liebt und für uns sorgt, dem wir ohne Rückhalt, unbedingt unser volles Vertrauen entgegenbringen, den wir fürchten und lieben müssen. Da lernt es seine Eltern, Geschwister, Lehrer und Mitschüler lieben, wie sich selbst und übt solche Liebe, wo es immer sei. Da tritt ihm die Überzeugung entgegen, daß unser Leben nicht dazu da ist, dem Fleische und der Lust des Herzens zu dienen, sondern dem lebendigen Gott, der uns auf diesem Wege unsrer ewigen Bestimmung durch unsern Herrn Jesum entgegenführen will.

Es liegt auf der Hand, daß nur der Lehrer seiner großen Aufgabe gerecht werden kann, in dem alles das Wahrheit und Leben geworden ist, was er in seinen Schülern pflanzen und pflegen will. Er muß im Glauben an den lebendigen Gott, den Vater unsers Herrn Jesu Christi, in und außer seinem Amte

stehen und leben. Fromme Worte sind noch kein Beweis frommer Gesinnung, sie suchen vielmehr oft einen bedenklichen Mangel in dieser Richtung zu decken. Echter Glaube an Gott und aufrichtiger Wandel nach seinem Willen, eine Gesinnung und ein Leben, die es mit Gottes Wort ernst nehmen, die predigen von selbst überzeugender, als es Worte vermögen. „Der verborgene Mensch des Herzens unverrückt mit sanftem und stillem Geist, das ist köstlich vor Gott.“ — Eine solche ehrliche, unverrückte und ungeschminkte christliche Frömmigkeit muß ein rechter Lehrer haben, sonst kann er nicht dazu erziehen. Ohne sie kann er keinen fruchtbaren, Leben schaffenden Religionsunterricht erteilen.

Zu Christo kann nur der führen, der den Weg zu ihm kennt, und der etwas erfahren hat von der Liebe, „die den Himmel hat zerrissen“, von der Gnade, die die Kraft der Schwachen ist, von der Vergebung der Sünde durch Christi Tod und teures Blut und dem Frieden, der nur durch sie zu erlangen, und der höher ist als alle Vernunft.

Solche Erfahrung macht aber vor allen Dingen demütig. Ohne Demut keine Nachfolge Christi, der da spricht: Ich bin sanftmütig und von Herzen demütig. Wer noch auf seine Person, seine äußere Gestalt, sein Wissen und Können oder gar auf seinen irdischen Besitz stolz sein, wer noch nach eitler Ehre trachten kann, der ist nicht Gottes Kind und steht nicht in der Wahrheit. Er hat schwerlich den langen Kampf mit der Sinnlichkeit und Selbstsucht begonnen und in der Selbstverleugnung schon eine Übung erlangt. Demut und Selbstverleugnung sind notwendige Erfordernisse eines christlichen Erziehers. Jene bescheidet sich für die eigne Person, um anderen zu dienen, diese sucht nicht das Ihre, sondern Vorteil und Wohlbefinden des andern.

Das ist Christi Sinn und Wort. Wer ihm gehorsam ist, hat vor allem das neue Gebot zu halten, das er gegeben hat: „daß ihr euch untereinander liebet, wie ich euch geliebet habe.“ — Die alte, oft gestellte Forderung, daß der Erzieher Liebe zu seinen Zöglingen habe, wird dadurch zu dem Gebote der christlichen Liebe vertieft. An dem, was Paulus 1. Korinther 13 sagt, muß der

christliche Erzieher seine Liebe prüfen. „Die Liebe ist langmütig und freundlich; sie suchet nicht das Ihre, sie läßt sich nicht erbittern, sie rechnet das Böse nicht zu, sie freuet sich nicht der Ungerechtigkeit, sie freuet sich aber der Wahrheit; sie glaubet alles, sie hoffet alles, sie duldet alles."

Der Lehrer, der diese Liebe im Herzen trägt, ist Gott und Menschen wohlgefällig; seine Lebensarbeit wird gesegnet sein von Geschlecht zu Geschlecht.

Ohne treue Arbeit giebt es freilich keinen Segen. Des Lehrers Arbeit wickelt sich vornehmlich in der Schule ab. Was hier von ihm verlangt wird, muß er nach Stoff und Methode können und beherrschen. Er darf nie einer Aufgabe gegenüber in Verlegenheit geraten. Die Memorierstoffe, deren Einprägung er von den Kindern verlangt, müssen ganz sicher in seinem Gedächtnis haften. Es nimmt sich wunderlich aus, wenn sich der Lehrer beim Abhören derselben eines Buches bedient, während er von den Schülern verlangt, davon unabhängig zu sein, oder wenn er gar bei Beginn der Stunde die Schüler fragt: Was haben wir in der vorigen Stunde durchgenommen? Die gelegentliche Wiederholung der durchgearbeiteten Stoffe und die Bezugnahme auf verwandte Gebiete gelingt nur dem Lehrer, der über den Stoff seines Lehrplans sicher und unbedingt verfügt. Um dieser Forderung gerecht zu werden, bedarf es eines unausgesetzten, treuen Fleißes, der nicht müde wird, dem bekannten Stoffe immer wieder neue Seiten abzugewinnen, ihn zu vertiefen, durch weitere Beziehungen zu befestigen und auf immer breiterer Grundlage aufzubauen.

Ein gewissenhafter Lehrer hält sich nie für fertig. Seine eigne Fortbildung liegt ihm stets am Herzen. Diesterweg hat recht, wenn er sagt: Wer aufgehört hat, sich selbst fortzubilden, hat aufgehört, andere zu bilden.

Ein ehrlicher Christ, treu, fleißig, gewissenhaft, voll Demut und Selbstverleugnung, voll Liebe zu seinen Schülern, so soll der Lehrer sein. — Aber wenn er es nicht ist? Wenn er sogar das Gegenteil von dem geschilderten Ideal ist — was dann? Kann

ihn der Revisor ändern? Kann er aus einem leichtsinnigen einen ernsten, aus einem oberflächlichen einen gediegenen, aus einem unwissenden und unfähigen einen wohl unterrichteten und begabten Lehrer machen? Kann er ihm den Glauben beibringen, gegen den er sich sträubt, und von dem er sich durch seine Presse täglich mehr abwenden läßt? — Soll er ihm nachlaufen, wenn sich jener absichtlich von ihm fern hält oder sich gar feindlich gegen ihn stellt?

Die Antwort auf diese und ähnliche Fragen soll im nächsten Abschnitte gegeben werden.

Zweiter Teil.

Revisor und Revision.

1. Der Revisor.

a) Sein Amt und seine Pflicht.

Mit der lebhaft verhandelten Schulaufsichtsfrage haben wir uns im Rahmen unserer Aufgabe nicht zu beschäftigen, sondern die Verhältnisse und Einrichtungen der Schulverfassung zu nehmen, wie sie sind. — In Preußen ist die Schule Veranstaltung des Staates. Daher wird die Schulaufsicht in allen Instanzen im Auftrage des Staates ausgeübt. Die Geistlichen sind mit wenig Ausnahmen mit der Inspektion über die Schulen ihrer Parochie beauftragt, zu denen sie thatsächlich dasselbe Verhältnis haben, wie vor dem Schulaufsichtsgesetz von 1872. Die Kreisschulinspektion wird in den weitaus meisten Fällen noch nebenamtlich von den Superintendenten oder andern dazu berufenen Geistlichen und nur in verhältnismäßig geringer Zahl von Kreisschulinspektoren im Hauptamte verwaltet.

Ohne Zweifel ist es Pflicht der jetzigen Schulinspektoren, sich ihrem Aufsichtsamte mit dem Ernste und der Selbstverleugnung hinzugeben, die einer so wichtigen Sache würdig ist. Dann wird die Schule in ihrer gegenwärtigen Verfassung gedeihen und sich immer mehr zu dem entwickeln, was sie allgemein werden soll, eine Volkserziehungsanstalt.

Freilich müssen wir hier die Forderung stellen, daß alle Schulaufsichtsbeamte eine klare Einsicht in das Wesen, die Aufgabe und den Unterricht der Volksschule haben oder sich in sie hinein arbeiten. Wo diese Einsicht fehlt, mangelt es an der innern Berechtigung zur Schulaufsicht; der Schulinspektor, der sie nicht hat, muß sie sich deshalb erwerben. Diese Forderung kann nicht ernst genug genommen werden.

Die pädagogische Durchbildung ist nun bei den Schulinspektoren keineswegs so selten, wie man von gewissen Seiten glauben machen möchte. Viele unserer Orts- und unserer Kreisschulinspektoren haben früher selbst Schulämter verwaltet, nachdem sie in ihren theologischen Prüfungen auch über ihre pädagogische Bildung haben Rechenschaft ablegen müssen. Auch abgesehen von dem Seminarkursus, — der zwar kurz, aber doch nicht so kurz ist, daß ein verständiger Predigtamtskandidat bei richtiger Anleitung und gutem Willen nicht einen Einblick in das Wesen und die Art der Volksschulbildung erlangen könnte — haben eine große Anzahl unserer Schulinspektoren die Rektorprüfung abgelegt. Unterricht haben sie alle fortgesetzt an ihre Konfirmanden zu erteilen. Es giebt unter ihnen eine große Anzahl tüchtiger und einsichtsvoller Schulmänner. Aber mancher hat sich durch unliebsame Erfahrungen oder Erörterungen bewegen lassen, seinen Eifer für die Schule zu dämpfen oder sich ganz von ihr zurückzuziehen.

Das ist nicht recht. Denn eine große und gute Sache soll man nicht aus unbedeutenden Gründen aufgeben. Wer den Mut besitzt, Schulinspektor zu sein, hat seine ihm vom Staat übertragene Autorität immer noch gewahrt, und ein treuer und einsichtiger Schulinspektor findet bei den höheren Instanzen stets Unterstützung, sofern er auf dem rechten Wege ist.

Die vorliegende Schrift möchte alle, die mit der Schulaufsicht zu thun haben, zu unverdrossener, kräftiger Mitarbeit an der hochwichtigen Aufgabe der Volkserziehung durch die Schule aufrufen.

Allerdings geht es dabei ohne manchen Verdruß nicht ab. Nicht selten wird man vergebliche Mühe aufwenden und erfolglose Arbeit thun. Aber ist das nicht das Kennzeichen aller ehrlichen

Arbeit im Dienste Gottes? Unser Ziel ist groß und schön. Dem Aufrichtigen läßt es Gott gelingen. Wer jedoch seine Hand an den Pflug leget und siehet zurück, der ist nicht geschickt zum Reiche Gottes. Das ist unter allen Umständen fest zu halten, daß die Arbeit an der Schule eine Arbeit am Reiche Gottes ist. So ist sie aufzufassen und zu handhaben. Dadurch entgeht man mancher Täuschung, das bringt Geduld und Bewährung, das lehrt auch die eigne Person der Sache unterordnen, und schützt vor falscher Auffassung der Schulaufsicht.

Das Amt eines Schulinspektors ist nämlich nicht ein Herrscheramt, sondern ein arbeitsreicher Dienst an der Jugend unseres Volkes, der daher die Aufmerksamkeit des Revisors in höherem Maße und mit noch wärmerem Interesse zuzuwenden ist, als dem Lehrer. Daß die Schüler zur sittlichen Tüchtigkeit erzogen und zu Christo geführt, daß sie mit den Kenntnissen und Fertigkeiten ausgerüstet werden, die sie im Leben gebrauchen, daß sie verständige und geschickte Menschen und ehrliche Christen werden, dazu soll der Schulinspektor helfen.

Nicht minder soll er sein Augenmerk darauf richten, daß dem Lehrer und den Kindern die Arbeit in der Schule nicht zur Last, sondern zur Lust werde. Der Lehrer soll die Anwesenheit des Revisors in der Schule nicht als etwas Störendes oder Bedrückendes empfinden; er soll dabei weder verstimmt, noch verlegen werden, weder seine Ruhe, noch seine gute Laune verlieren, sondern in dem Besuche des Vorgesetzten eine Förderung seiner Arbeit sehen und sich dessen freuen. Die Kinder sollen sich nicht vor einer Revision und vor dem Revisor fürchten, sondern sie müssen Vertrauen zu diesem haben, so daß sie fröhlich und harmlos von dem Rechenschaft geben, was sie gelernt haben.

Eine Schulrevision, selbst eine unerwartete, soll über Lehrer und Schüler eine Feststimmung ausbreiten. Wo sie bei diesen das Gefühl hinterläßt, daß ein Wetter über die Schule dahingezogen ist, da liegt auf einer Seite ein Unrecht vor. Dieser Fall soll aber zunächst hier nicht in Frage kommen. Wir haben nur normale Verhältnisse im Auge.

Da wird man denn ohne Zögern die Thatsache anerkennen, daß es dem Lehrer ernstlich darum zu thun ist, sein Amt zur Zufriedenheit seiner Revisoren, namentlich aber so, wie er es vor Gott und vor seinem Gewissen verantworten kann, auszurichten. Aber er ist ein schwacher Mensch, und ohne Versehen, ja selbst ohne Verschulden geht es selten ab.

Auch die äußere Ordnung und Reinlichkeit im Schulzimmer aufrecht zu erhalten, bemüht sich jeder gewissenhafte Lehrer. Es kann aber doch auch dem pünktlichsten und ordentlichsten begegnen, daß er hierin etwas übersieht und Unordnungen mit unterlaufen, die er grundsätzlich mißbilligt. Da wäre es nun weder gerecht noch weise, wenn der Revisor daraus ein Verbrechen machen oder eine Kleinigkeit zu einer großen Aktion aufbauschen wollte. Es ist meist dann schon genug, die Ordnungswidrigkeit in milder Form zu konstatieren. — Daß die Entdeckung von Nachlässigkeiten und Unordnungen in der äußeren Schulverwaltung einem Revisor gar eine gewisse Genugthuung gewähren könnte, halten wir für ausgeschlossen.

Äußere Ordnung und Sauberkeit muß in der Schule nach allen Seiten herrschen. Wo der Lehrer nicht aus eignem Antriebe darauf hält, muß er nachdrücklich dazu veranlaßt werden. Aber der Revisor muß sich auch davor hüten, seinen Dienst zu einem Polizeidienste herabzudrücken.

Rückhaltloses Wohlwollen gegen die Person des Lehrers darf ihm selbst da nicht abgehen, wo er im Interesse der Sache, die er zu vertreten hat, den Vorgesetzten herauskehren muß. Und selbst wo er üblem Willen begegnet, darf er die Geduld nicht verlieren. Denn seine Aufgabe ist nicht, daß er schelte, strafe und niederdrücke, sondern daß er helfe, bessere und aufrichte.

Der Dienst eines Lehrers ist überaus schwer, und gerade derjenige, der mit Treue und voller Berufsliebe darin steht, wird die täglich gleichmäßig wiederkehrende Pflicht, die auf ihm liegt, und die auch ein gewissenhafter Mann kaum jemals nach allen Seiten völlig auszufüllen vermag, zuweilen als eine Last empfinden und hin und wieder kleinmütig werden, namentlich wenn ihm die

Erfolge seiner sauren Mühe zweifelhaft erscheinen. Hier winkt dem Revisor eine dankbare Aufgabe.

Es ist ja gewiß richtig, daß sich ein so beschwerter Lehrer Kraft und Mut, Freudigkeit und Erfolg für seine Arbeit von Gott erbitten muß. Ein gottesfürchtiger Lehrer braucht darauf nicht erst hingewiesen zu werden. Die schönsten Erfahrungen seines amtlichen Lebens haben ihm das eindringlich gepredigt. Aber er müßte über menschliche Eigenart hoch erhaben sein, wenn er nicht mit Dank und Freude das ihm von seinem Vorgesetzten entgegen gebrachte Wohlwollen als eine Stärkung empfinden sollte. Es ist eine schöne Pflicht eines Vorgesetzten, der treuen Arbeit und ihren Erfolgen — und seien diese auch nur mäßig — die Anerkennung zu zollen und dadurch die Berufsfreudigkeit eines Lehrers zu beleben. Das ist positive Revisionsarbeit, für die sich reichlich Gelegenheit findet.

Ein Revisor, dem es gelingt, dem kleinmütigen Lehrer Mut, dem traurigen Trost zuzusprechen, dem mißtrauischen und verbitterten den Glaube an Menschenliebe und Gerechtigkeit wiederzugeben, den trägen zum fleißigen Streben, den untreuen zur Gewissenhaftigkeit anzuregen, dem unbeholfenen gangbare Wege zu öffnen, kurz, auf den Lehrer und seine Arbeit fördernd zu wirken, der hat nicht bloß ein gutes, der hat auch ein gesegnetes Werk gethan. Denn was den Lehrer innerlich fördert, das kommt auch der Schule jederzeit zu gute.

b) Der Ortsschulinspektor.

Bei einer eigentlichen, seltener wiederkehrenden Revision, die vornehmlich die Unterrichtsresultate feststellen soll, wird nun freilich wenig Zeit und Gelegenheit sein, dem Lehrer in der angedeuteten Richtung Liebes- und Helferdienste zu erweisen; das wird in der Regel nur dort möglich sein, wo zwischen diesem und dem Revisor engere persönliche Beziehungen bestehen, und sich ihr Verhältnis zu einem Vertrauensverhältnis herausgebildet hat.

Daher wird es in erster Linie Aufgabe des Ortsschulinspektors sein, diese wichtige Seite der Schulinspektion zu pflegen.

Die Schwierigkeit der Sache soll ohne weiteres zugegeben werden. Sie liegt oft in den Verhältnissen, meistens aber in den Personen. Es mag ja häufig genug vorkommen, daß das Haupthindernis eines gedeihlichen Verhältnisses zwischen Schulinspektor und Lehrer in dem letzteren liegt. Dann muß sich der Schulinspektor die Frage vorlegen, was er zu thun, und wie er sich zu verhalten habe, um den Lehrer andern Sinnes zu machen und ihn für sich und die gute Sache zu gewinnen. Hochmut läßt sich nicht durch Hochmut beseitigen. Ein äußerlicher Sieg ist sehr oft thatsächlich eine Niederlage. Man kann ja die amtliche Stellung und Autorität recht wohl dazu benutzen, um einen hochmütigen Lehrer in seine Schranken zu weisen, ihn zu bestrafen oder zu demütigen, aber wer könnte so naiv sein, zu glauben, daß er damit gebessert würde? Äußerlich mag er sich wohl korrekter verhalten, als ehedem, aber sein Herz bleibt trotzdem nicht bloß dasselbe, sondern der zurückgehaltene Groll, das innere Widerstreben wächst und macht den Menschen schlechter. Das kann nicht die Absicht eines Schulinspektors sein, der der Sache dienen will. Diesem muß daran liegen, den Menschen zu bessern, gegen den er Klage hat, und das vermag nur selbstlose Liebe auszurichten, die langmütig und freundlich ist, die nicht das Ihre sucht, sich nicht erbittern läßt und alles hofft und alles duldet. Solche Liebe zu üben ist nicht leicht, am wenigsten einem Menschen gegenüber, der uns alle Tage aufs neue widerstrebt und reizt. Gewiß nicht; es ist auch nicht die Absicht des Apostels, uns leichte Aufgaben zu stellen, sondern uns den Willen Gottes vorzuhalten, der uns nicht deshalb geoffenbart ist, daß wir ihn wissen, sondern damit wir ihn thun. Wer Christ sein will, muß die biblischen Vorschriften und Forderungen ernst nehmen und sie auch dort befolgen, wo sich der alte Mensch kräftig dagegen sträubt. Durch Freundlichkeit und Güte, durch ehrliches Wohlwollen und durch Selbstlosigkeit kann der Schulinspektor auch einen schwierigen, hochmütigen und selbstbewußten Lehrer auf den rechten Weg bringen und zu einem bescheidenen, gefälligen und strebsamen Manne umwandeln.

Aber wir sind in der glücklichen Lage, daß wir verhältnismäßig wenig unverständige, unerzogene, unhöfliche und pflichtvergessene Lehrer haben. Der größten Mehrzahl liegt es doch am Herzen, ihrem schönen Berufe treu nachzuleben. Ohne Fehler ist freilich niemand, und so geben denn natürlich auch die Lehrer gerade dem Ortsschulinspektor gegenüber, mit dem sie im engen amtlichen Verkehre stehen, leicht Anlaß zu Mißvergnügen.

Am meisten wird über den Hochmut und die Opposition der jüngeren Lehrer geklagt. Das geschieht gewiß vielfach mit vollem Recht. Der Lehrer kommt viel zu jung in ein selbständiges Amt. Da ist es kein Wunder, wenn er die Fehler der Jugend mit hinein bringt. Das Amt, das er in einem Lebensalter erhält, in dem die meisten Träger höherer Ämter noch mitten in der Vorbereitung dafür stehen, hat eine große Bedeutung und Selbständigkeit. Das fühlt jeder junge Lehrer, und es liegt ihm nahe, sich deshalb selbst für wichtig zu halten. Nimmt man noch dazu, daß viele Lehrer in den einfachsten Verhältnissen erzogen, und daß ihnen die Verkehrsformen gebildeter Kreise nicht geläufig sind, so hat man die Erklärung für manche Mißgriffe, die sie begehen.

Wenn es sich der Schulinspektor, der doch zugleich Seelsorger des jungen Lehrers ist, angelegen sein läßt, durch wohlwollendes Entgegenkommen, durch Güte und Geduld, durch freundliches Übersehen formeller Verstöße, durch Anerkennung treuer Arbeit das Vertrauen desselben zu erringen, so wird er bald die erfreuliche Erfahrung machen, daß sich jener ohne Schwierigkeiten lenken läßt und sich Mühe giebt, seinem nächsten Vorgesetzten zu Gefallen zu leben und seine Fehler abzulegen.

Dagegen ist ein Anfänger durch unfreundliche, herrische Behandlung sehr bald zum Schaden der Sache in ein Widerstreben gegen den Schulinspektor hinein gedrängt, aus dem er schwer wieder heraus kommt.

Es giebt ja natürlich auch rohe Naturen, die für Freundlichkeit und Wohlwollen kein Verständnis haben. Aber auch bei ihnen wird dieses eher zu einem guten Ziele führen, als das

Gegenteil, wenn auch die Methode des Vorgehens hier eine andere sein muß.

Die Einwirkung auf die Person des Lehrers hat stets dasselbe große Ziel vor Augen. Es soll dadurch auf die Erziehung der Jugend in günstigem Sinne eingewirkt werden. Welchen Segen stiftet der Geistliche in seiner Gemeinde, wenn er einem jungen Lehrer auf die rechte Bahn hilft, daß er als ein sittlich tüchtiger, ernst gesinnter Mann, ein überzeugungstreuer Christ in seinem Berufe steht, und für den großen Gedanken der christlichen Volkserziehung mit Begeisterung eintritt.

Dieser Einfluß ist jedoch nicht denkbar ohne Wohlwollen und Selbstverleugnung des Schulinspektors, die er üben kann, ohne der amtlichen Autorität etwas zu vergeben, aber auch ohne eine unvorsichtige Vertraulichkeit aufkommen zu lassen. — Vertraulichkeit zwischen dem Lehrer und seinem Vorgesetzten thut nicht gut und kann nur dort ohne Schaden bestehen, wo beide edle Seelen sind und sich in der Liebe zu ihrem Herrn eins wissen, wo beide die Herzensbildung und das sichere Taktgefühl, die Demut und den Mut haben, die nur bekehrten Christen eigen zu sein pflegen.

Nicht Vertraulichkeit, aber Vertrauen soll zwischen dem Schulinspektor und dem Lehrer herrschen. Daher muß jener diesem gegenüber stets offen und ohne Hintergedanken sein. Es ist viel besser, jemand einen Fehler oder ein Vergehen offen vorzuhalten, als ihm schweigend zu zürnen und doch den Zorn und die Mißbilligung nicht zu verbergen. Das ist die Eigentümlichkeit feiger Naturen, die dadurch jedes Verhältnis zu vergiften imstande sind.

Der Schulinspektor soll aber auch zum Lehrer Vertrauen haben und ihn nicht mit Mißtrauen verfolgen, so lange er dazu nicht die überzeugendsten Gründe hat. Denn dem Mißtrauen auf der einen Seite folgt die Mißstimmung und das Widerstreben auf der andern von selbst. Es verursacht jedem redlich denkenden und ehrlich strebenden Menschen tiefen Schmerz, wenn man ihn solcher Gedanken und Handlungen für fähig hält, die er grundsätzlich verabscheut. Dem weniger Charaktervollen kann durch ungerechte Unterstellungen oft sogar die Scheu genommen werden,

Dinge zu begehen, die er seiner besseren Überzeugung nach verurteilen muß. Dagegen fühlt sich derjenige, dem man Vertrauen entgegenbringt, sofern er nicht ganz verdorben ist, meistens auch veranlaßt, ihm zu entsprechen. Kann man doch auch schon bei Kindern die Erfahrung machen, daß eine Ermahnung, die Vertrauen durchblicken läßt, wirksamer ist, als diejenige, welche sich in Mißtrauen hüllt. Dem Kinde wird es leichter, zu gehorchen, wenn man ihm sagt: „Ich weiß, du wirst das nicht thun", als wenn man ihm die Warnung entgegenruft: „daß du das nicht etwa thust!" — Es gilt für alle Lebensverhältnisse, was Krummacher in der bekannten Erzählung das Rotkehlchen sagen läßt: Freundliches Zutrauen erweckt Zutrauen, und Liebe erzeugt Gegenliebe.

Das Vertrauen kann getäuscht werden; gewiß, aber das wird nicht die Regel sein. — Ausnahmen sind als solche zu behandeln. Wer durch sein Verhalten freundliche Rücksicht von sich weist, muß die Folgen seiner Thorheit tragen.

Ist der Schulinspektor ein Christ und ein wirklich gebildeter Mann, so wird es ihm fern liegen, seinen untergebenen Lehrern gegenüber hochfahrend zu sein. Eine Behandlung von oben herab ist dem geringsten Tagelöhner zuwider und dies mit Recht, denn sie ist allemal ein Zeichen mangelnder Bildung und selbstredend auch unchristlicher Gesinnung. Selbst, wenn sich der Lehrer grober Ausschreitungen oder Pflichtverletzungen schuldig gemacht hat, ist es nicht bloß edler, sondern auch klüger, ihm die nötigen Vorhaltungen gemessen und ruhig, ohne harte oder Scheltworte zu machen. Durch lautes, heftiges Wesen setzt man sich selbst herab, während Freundlichkeit und Ruhe zu bewahren immer ein Beweis innerer Sicherheit ist, die jederzeit Eindruck macht. Besonders jüngeren Schulinspektoren steht es übel an, wenn sie gegen die ihnen unterstellten Lehrer herrisch auftreten. Namentlich ältere Lehrer, die an Erfahrung in ihrem Amte dem jungen Schulinspektor meist überlegen sind, empfinden es schmerzlich, wenn sie von diesem rücksichtslos gemeistert werden.

Aber soll denn den Schulinspektoren in allen Fällen die Pflicht auferlegt werden, für ein gutes Verhältnis zu ihren Lehrern

zu sorgen, auch wenn eine offenbare Schuld des letzteren nach dieser Richtung vorliegt? Allerdings; denn so verlangt es die christliche Sittlichkeit. Wer damit Ernst macht und seine persönliche Empfindlichkeit, seinen Hochmut bekämpft, um der Sache des Reiches Gottes zu dienen, — denn darum handelt es sich in allen diesen Fällen — der hat der guten Sache einen großen Dienst geleistet, auch wenn der Erfolg zunächst scheinbar nicht für ihn spricht.

Man wird mich nicht der Einseitigkeit zeihen, sondern bedenken, daß ich nicht für die Lehrer, sondern für die Schulinspektoren schreibe.

Es ist schon darauf hingewiesen worden, muß aber hier noch einmal betont werden, daß ein gewissenhafter Schulinspektor jede Gelegenheit benutzen wird, um nicht bloß mit den Schuleinrichtungen im allgemeinen, sondern auch mit den Forderungen, die an Erziehung und Unterricht in der Schule zu stellen sind, bis ins einzelne hinein bekannt zu werden. Dazu verhilft am wenigsten die Lektüre von Zeitschriften, am besten das Studium eines guten Buchs und fleißige Schulbesuche. Jüngere Schulinspektoren, die für die Schule Interesse haben, können von tüchtigen Lehrern bei ihren Schulbesuchen recht viel lernen. Je häufiger sie in der Schule anwesend sind, und den einzelnen Kindern in Wohlwollen ihre Teilnahme zuwenden, desto leichter werden sie auch bei ihren seelsorgerischen Bemühungen in ihren Gemeinden Eingang finden. Und ist nicht der Einfluß auf die Jugend gerade ein sehr wichtiges Stück der Seelsorge? Die Zeit, die der Geistliche hierauf verwendet, ist deshalb nicht verloren, sondern wird zu einem Gewinn für ihn und seine gesamte amtliche Thätigkeit, auch abgesehen davon, daß der Umgang mit unverdorbenen Kindern das Herz jung erhält.

Die Geistlichen haben seit dem Schulaufsichtsgesetze von 11. März 1872 allerdings die Schulaufsicht nicht mehr von Amts wegen, sondern durch Auftrag des Staates; aber sie haben sie thatsächlich. Dieser wichtige Zweig ihrer seelsorgerischen Arbeit ist ihnen also unverkürzt geblieben. Daß ihnen als Vorsitzenden des Schulvorstandes damit zugleich manche lästigen Schreibereien zugemutet werden müssen, ist nach Lage der Gesetzgebung und im

Interesse einer geordneten Verwaltung nicht zu vermeiden. Aber so groß ist die damit verbundene Last nicht, daß sie die Vorteile, die der Geistliche als solcher durch die Schulinspektion hat, aufwiegen könnte. Es ist daher schwer zu verstehen, wie ein gewissenhafter Seelsorger auf den Gedanken kommen kann, die Schulaufsicht niederzulegen.

c) Der Kreisschulinspektor.

Der Kreisschulinspektor, der jede Schule jährlich wenigstens einmal zu revidieren hat, kommt nicht bloß als Berater und Mithelfer, sondern auch als Revisor. Er kennt die ihm unterstellten Lehrer aus früheren Jahren. Sein Verhältnis zu ihnen ist weniger schwierig, als das des Ortsschulinspektors. Er tritt mit einer größeren Fülle amtlicher Autorität auf und flößt von vorn herein mehr Respekt ein, weil er unmittelbare Strafgewalt über die Lehrer hat. Ist der Kreisschulinspektor zugleich Superintendent, so erleichtert ihm das Ansehen seines kirchlichen Amtes seine Revisionsarbeit. Er braucht in der Regel nicht zu schärferen Mitteln zu greifen, um seinem Worte und Wirken Eingang und Nachdruck zu verschaffen.

Es wird ihm daher nicht schwer werden, ohne Voreingenommenheit und mit Wohlwollen die Arbeit des Lehrers zu beurteilen, Anregung zu geben, wo es nötig erscheint, ratend und helfend einzugreifen, wo er Mängel vorfindet. Es würde ihm übel anstehen, harte Worte zu gebrauchen, wo er ohne sie der von ihm vertretenen Sache mit mehr Erfolg dienen kann. Seine freundliche Anerkennung auch kleiner Fortschritte wird dem Lehrer in der Regel mehr Antrieb zu Treue und Fleiß geben, als Scheltworte, wenn er auf kleine Unregelmäßigkeiten und Lücken stößt. Da er den Lehrer, seine Begabung, den Grad seiner Treue, seine schwachen Seiten, die Erfolge seines Unterrichts und auch seine häuslichen Verhältnisse kennt, so wird er ihm bei seiner Beurteilung volle Gerechtigkeit widerfahren lassen. Sofern die Ratschläge, die er erteilt, praktisch verwendbar sind, wird sich der

Lehrer gern darnach richten. Denn wer möchte seinen regelmäßigen Revisor nicht gern zufrieden stellen? — So wird er denn auch gern den Interessen des Lehrers Rechnung tragen, Übelstände, die er vorfindet, abstellen, dem Lehrer, soweit er's vermag, in seinen Wünschen unterstützen, besonders wenn die Revision günstige Ergebnisse gehabt hat. Es sind oft geringfügige Dinge, durch die der Revisor dem Lehrer einen großen Gefallen thun kann. Eine kleine bauliche Veränderung zu größerer Bequemlichkeit der Wohnung des Lehrers nimmt die Gemeinde oft ohne Schwierigkeiten vor, wenn der Kreisschulinspektor dafür eintritt. Auch die Beschaffung guter Anschauungsmittel kann dem Lehrer das Leben erleichtern und seine Arbeitsfreudigkeit mehren.

Erfrischungen vom Lehrer anzunehmen, ist nicht anzuraten, denn das kann gar zu leicht ausarten; aber sehr zu empfehlen ist es, daß der Revisor auch die Frau des Lehrers begrüßt, sich von ihrem und ihrer Kinder Ergehen erzählen läßt, mit den Kleinen ein freundliches Wort spricht und so Einblick in die Haushaltung des Lehrers gewinnt, die bekanntlich auch für seine erziehliche Thätigkeit und seine Stellung in der Schulgemeinde von großer Bedeutung ist. Es giebt ja auch unhöfliche und unliebenswürdige Lehrerfrauen. Für sie ist es dann eine Strafe, wenn sie der Kreisschulinspektor unbeachtet läßt. Schreiber dieses hat hierin meistens gute Erfahrungen gemacht. An Ausnahmen hat es freilich nicht gefehlt. Es ist auch vorgekommen, daß dem Lehrer in der Schule nicht anzumerken war, welche Not in seinem Hause herrschte. Da giebt's dann reichlich Gelegenheit, fröhliche und dankbare Herzen zu machen.

Wo freilich der Lehrer trotz früherer freundlicher Mahnungen in Trägheit und Untreue oder in verstocktem Widerstreben beharrt, da muß offen und bestimmt gegen ihn Stellung genommen werden. Es giebt leider Menschen, auch unter den Lehrern, die nur durch Strenge auf den Wegen der Pflicht zu halten sind. Diese Art bleibt dem Kreisschulinspektor nicht verborgen, und sie verdient keine Nachsicht. Soll der Lehrer zur Pflichttreue erziehen, so muß er seine Pflicht thun; unterläßt er dies, so verleugnet er sein Amt.

Hier muß der Revisor zum Ankläger werden, ohne Rücksicht auf die Person und Familie des Lehrers; denn es ist besser, daß eine Familie zu Grunde gehe, als daß eine ganze Generation einer Schulgemeinde unter den Sünden eines Einzelnen leide. Auch in solchen Fällen darf der große Zweck, dem wir dienen, Erziehung und sittliche Hebung des gesamten Volkes bis zu den Geringsten herab, nicht aus dem Auge gelassen werden.

Denn, wenn wir das Wohlwollen als erste Forderung an den Schulinspektor aufgestellt haben, so soll damit doch nicht gesagt sein, daß dieses zu einer wirkungslosen Schwäche herabsinken darf. Im Gegenteil kann sich das Wohlwollen, das das wahre Glück des Menschen im Auge hat, auch darin zeigen, daß gelegentlich fest zugegriffen wird.

Zielbewußtes Auftreten ist, selbst wenn es Härten mit sich führen sollte, immer noch besser und ohne Empfindlichkeit zu ertragen, als planloses Tadeln und kleinliche Nörgeleien. Kleine Mängel und Mißstände sind als solche zu behandeln, während der Blick immer auf das Ganze, Große, auf die Hauptsache gerichtet bleibt. Ist der Lehrer eine christliche, charaktervolle Persönlichkeit, und ist sein Augenmerk vornehmlich auf die Erziehung seiner Schüler gerichtet, so kann ihm manche Schwäche in den Leistungen nachgesehen werden Er ist dann freundlich auf das Mangelhafte und auf den Weg, auf welchem es zu beseitigen ist, hinzuweisen und wird sich Mühe geben, diesen Weisungen nachzukommen.

Es ist ein übles Zeichen für den Lehrer oder den Revisor oder auch für beide, wenn sich der erstere vor der Revision fürchtet. Wer seine Pflicht thut, braucht sich nicht zu fürchten, auch wenn er selbst mit den Erfolgen seiner Thätigkeit in einzelnen Gebieten nicht zufrieden sein kann. Diejenigen, bei denen solche Furcht aus der Untreue entspringt, bedürfen der Revision, denn sie ist das einzige Mittel, sie zur Treue anzutreiben. Nur das Bewußtsein treu gethaner Pflicht giebt Berufsfreudigkeit und darin inneres Glück.

Der schlimmste Fall ist der, wenn der Revisor durch sein gesamtes Verhalten gegründeten Anlaß zu solcher Furcht bietet. Unbestechliche Gerechtigkeit ruft sie nicht hervor; ihr gegen-

über fühlt sich der treue Lehrer stets geborgen. Strenge Sachlichkeit und ein scharfer Blick für alle Mängel kann dem treuen Lehrer, der die längste Zeit mit seiner Schule allein ist, nicht Furcht einflößen; er muß sich im Gegenteil freuen, daß jemand ein maßgebendes Urteil über seine Leistungen fällt und ihn dadurch vor Einseitigkeiten oder Abwegen bewahrt. Es müßte also auf andere, nicht lobenswerte Eigentümlichkeiten des Revisors geschlossen werden, wenn die Furcht auf seinen Revisionsreisen vor ihm hergeht. In der Regel bleibt ihm das nicht verborgen, und er wird sich fragen müssen, wodurch er das verschuldet. Denn wenn sich auch der treue Lehrer vor der Revision fürchtet, so muß auf Seiten des Revisors ein Verschulden vorliegen.

Fehlt es ihm am herzlichen Wohlwollen? Geht ihm der Blick für treue Arbeit ab? Sieht er mehr auf Einzelheiten, als auf die gesamte erziehliche Arbeit des Lehrers? Bemüht er sich bei seiner Revision, Mängel zu finden und Fehler zu entdecken? Hat er mehr Freude am Tadel, als an der Anerkennung? Läßt er die Kinder hart an, die doch an ihrer Unwissenheit keine Schuld tragen? Verkennt er die schwere, mühevolle, sorgenreiche Arbeit der Volksschulerziehung? Oder versteht er es nicht, den notwendigen Tadel in eine Form zu kleiden, die nichts Verletzendes hat?

Es ist wahr, es giebt viele Lehrer, die leicht verletzlich sind. Und allerdings ist dies ein Zeichen eines geringen sittlichen Standpunktes, der der Vervollkommnung bedürftig ist. Aber diese läßt sich nur langsam und nicht dadurch herbeiführen, daß man verletzt, sondern durch das Bemühen, den Menschen zur Einsicht seines Fehlers zu bringen und seine Entwickelung zu einer höheren Lebensanschauung zu fördern. Durch welche Mittel dies herbeizuführen ist, hängt in jedem einzelnen Falle von Personen und Verhältnissen ab, läßt sich daher von allgemeinen Gesichtspunkten aus nicht erledigen. Das aufrichtige Wohlwollen des Revisors wird das Richtige meistens sicher treffen, zumal wenn Geduld und Taktgefühl dabei mithelfen.

Wer Segen schaffen will, muß selbstlos dienen. Die Schulrevisoren haben deshalb ihre Aufgabe nicht darin zu sehen,

daß sie ihre Macht und ihre Ansichten zur Geltung bringen, sondern darin, daß sie durch ihre Arbeit an der Schule dem Reiche Gottes und damit der Jugend unsers Volkes ohne Nebenabsichten dienen. Sie arbeiten mit den Lehrern an der großen und wichtigen Aufgabe, durch die Schule unser ganzes Volk sittlich zu heben, für die wahre, das ist die christliche Lebensanschauung zu gewinnen und ihm so zu dem Glücke zu verhelfen, das auf keinem andern Wege gefunden werden kann. Dieses Ziel ist des Schweißes der Besten wert und bleibt bei allen Schulrevisionen der entscheidende Gesichtspunkt. Nicht als sollten darüber die in der Schule zu erlangenden Fertigkeiten und Kenntnisse als nebensächlich in den Hintergrund gestellt werden, sie sind vielmehr, wie oben gezeigt ist, der Stoff, durch den sich das Erziehungsgeschäft zum großen Teil vollzieht.

d) Der Schulrat.

Die Volksschule ist eine Volkserziehungsanstalt. Wenn es nicht so wäre, wenn sie nur eine Lern- und Abrichtungsanstalt wäre, wenn sie ihre Aufgabe erfüllt hätte, sofern ihre Zöglinge lesen, schreiben und rechnen lernten und in Geschichte, Geographie und Naturkunde, vielleicht auch noch in der Religion, gute Kenntnisse erlangten — so wäre das Amt eines Schulrats bei der Schulaufsichtsbehörde keineswegs beneidenswert. Er soll nach den maßgebenden Vorschriften einen großen Teil seiner Zeit auf Schulrevisionen verwenden. Müßte das nicht ohne große Gesichtspunkte unerträglich langweilig werden? Das ABC und das Einmaleins sind überall dieselben. Die elementaren Kenntnisse und Fertigkeiten der Schüler sind an sich nichts weniger, als anziehend. Wie sollte es ein gebildeter Mann ertragen, sich Jahrzehnte lang bis an sein Lebensende mit diesen Dingen ernstlich zu befassen, wenn ihn nicht der große Gedanke der christlichen Volkserziehung über die Kleinarbeit seines Berufs emporhöbe, wenn ihn nicht warme Liebe zu seinem Volke und zu jeder Kindesseele, die die ihm unterstellten Schulen umfassen, zu seinem mühseligen und oft recht undankbaren Amte Lust und Kraft verliehe?

Darum kann aber auch nur der Schulrat der großen Sache, der er dient, förderlich sein, der seinen Beruf als einen Dienst am Reiche Gottes, jede Dorfschule als eine Volkserziehungsanstalt, jedes, auch das ärmste und verkommenste Kind, und dieses erst recht, als seiner besonderen Fürsorge empfohlen, jeden Lehrer als seinen unentbehrlichen Mitarbeiter an der großen Sache des Volkes und Gottes ansieht. Das giebt seinem Streben Flugkraft und Richtung, schützt ihn vor Herrschsucht und Ungeduld, vor Einseitigkeit und Kleinlichkeit; das giebt ihm auch die Freudigkeit, treu weiter zu arbeiten, obwohl er die Früchte seiner Arbeit selten reifen, sein Thun oft verkannt und von Menschen nicht anerkannt sieht.

Obwohl es der Schulrat nie aus den Augen lassen darf, daß er die Schulaufsichtsbehörde vertritt und in ihrem Namen redet und handelt, so muß er doch nicht seine Person in den Vordergrund stellen, sondern seinen Dienst, der zwar unter der Autorität der Aufsichtsbehörde gethan wird, aber erst durch den Auftrag Gottes seinen Wert und Inhalt erhält, unter allen Umständen aber ein Dienst im Reiche Gottes und an unserm Volke bleibt. Daher wird der Regierungskommissar seine schönste Aufgabe darin zu sehen haben, den Lehrern in ihrer recht verstandenen Erzieherarbeit ein Mithelfer zu sein, und wenn sie ihr Amt noch nicht von dieser Seite ansehen, sie zu der Erkenntnis zu führen, daß sie sich und ihre Arbeit an der Jugend zu gering achten, wenn sie nicht darauf ausgehen, diese in die sittliche Luft des Reiches Gottes emporzuheben oder zu Christo zu führen, ohne den eine Erziehung zu Wahrheit und Leben nicht möglich ist.

Leicht ist diese Aufgabe nicht, und durchschlagende und schnelle Erfolge lassen sich dabei um so weniger erwarten, als es im Reiche Gottes nicht sowohl auf den äußeren Erfolg, als vielmehr auf den endlichen thatsächlichen Sieg abgesehen ist. Wer aber dazu redlich mitarbeiten will, zunächst freilich auch an sich, zu dem wird sich Gott bekennen und ihm in seinem Berufe Freude schenken, die sonst nicht zu erlangen ist.

Bei seinen vielseitigen Erfahrungen wird es dagegen dem Schulrat leicht sein, ein richtiges Urteil über die Arbeit des Lehrers

und die Leistungen der Schule zu gewinnen. Daß er hier, wo es nötig ist, anerkennt, tadelt, Weisungen giebt, Forderungen stellt, ist selbstverständlich, aber in alledem wird nicht bloß überwiegende Sachkenntnis, sondern auch ungeschminktes Wohlwollen zum Ausdruck kommen. Wo er zu tadeln hat, wird er doch die Formen der gebildeten Gesellschaft nicht vernachlässigen und selbst den untreuen und gewissenlosen Lehrer immer noch behandeln, wie einen irrenden Bruder, der durch die Zurechtweisung auf den rechten Weg gebracht werden soll. Der Tadel, den der Ernst der Liebe trägt, macht allezeit tieferen Eindruck, als derjenige, welcher aus dem Unwillen des natürlichen Menschen entspringt und dann so gar leicht verletzende und unedle Form annimmt. Zu Zornausbrüchen und Scheltworten sollte sich der Kommissar der Aufsichtsbehörde niemals hinreißen lassen. Dergleichen ist zwecklos und mindert unter allen Umständen das Ansehen des Vertreters der vorgesetzten Behörde. Es läßt sich harter Tadel in wenig Worten nachhaltig aussprechen, aber in omnibus caritas!

Es giebt für den Schulrat auf seinen mühseligen Revisionsreisen, Gott Lob, auch helle Punkte und Feierstunden. Wenn er eine Schule findet, in der der Lehrer wie der Priester der kleinen Schar waltet, wo Kenntnisse und Fertigkeiten auf allen Stufen normal sind, wo die Schulordnung wie etwas Selbstverständliches abläuft, wo die ganze Haltung, das Leuchten der Augen, die Stille, die Aufmerksamkeit, die Sprachfertigkeit der Schüler davon Zeugnis geben, daß der Einfluß und der Unterricht des Lehrers erziehlich sind, und vor allen Dingen, wo man es dem Schulgebete, dem Religionsunterrichte, jedem Worte des Lehrers abmerkt, daß er seinen Dienst als einen Gottesdienst ansieht, und die Liebe zum Herrn, die in seinem Herzen wohnt, auch in die Herzen der Kinder pflanzt; da wird der Revisor dem Lehrer nur ein Gehilfe seiner Freude. Seine herzliche Zufriedenheit wird sich in seinem Auge spiegeln und ein warmer Händedruck mehr sagen, als hohe Lobsprüche. In solchen Schulen wird die Revision des Schulrats zu einer Feierstunde für die Schüler, den Lehrer und den Revisor.

Die Kehrseite des Bildes ist leider nicht selten. Geringe Gaben und mangelnde Treue des Lehrers erzeugen Stumpfheit und Unfähigkeit, Unwissenheit und Nachlässigkeit bei den Schülern. Alles, was in der Schule zu sehen und zu hören ist, verursacht dem Revisor Unbehagen und Schmerz. Da ist große Geduld nötig, um mehr zu thun, als zu schelten, was ja dann auch meistens auf harten Boden fällt. Hier wird die mühseligste Arbeit von dem Revisor erwartet. Hier muß er dem Lehrer zeigen, wie er's anzufangen hat, um etwas zu erreichen; muß ihn auf die gangbarsten Wege führen und ihm die treue Arbeit lieb zu machen suchen.

Wenn dann nichts anders mehr verfängt, muß die Strafgewalt der Aufsichtsbehörde ins Mittel treten. Das hilft doch in den meisten Fällen noch etwas. — Wo aber alles vergeblich ist, wo die Trägheit und Gewissenlosigkeit keiner Mahnung und keiner Strafe weicht, da muß der Träge und Gewissenlose weichen. Denn das hohe Amt des Lehrers und Erziehers darf nicht zum Spott der Leute werden. Falsche Nachsicht kann zur Rücksichtslosigkeit gegen ganze Generationen einer Gemeinde umschlagen.

Aus dem Gesagten geht hervor, daß ein Schulrat seinen Blick auf die höchsten Ziele dieses Lebens richten, die edelsten Eigenschaften besitzen und bethätigen, mit einem Worte, daß er nach Gesinnung und Wandel ein ehrlicher Christ sein muß, der das vornehmste Gebot Christi halten will und sein Amt als einen Dienst am Reiche Gottes ansieht. Diese Gesinnung und deren Bethätigung muß er auch in den Lehrern suchen und schätzen, und wo sie nicht vorhanden ist, zu pflanzen, zu pflegen und zu entwickeln trachten. Ein rechter Schulrat muß reichen und unverwüstlichen Idealismus haben und unter den Lehrern verbreiten; ohne diesen ist das köstliche Amt des Jugenderziehers, ohne ihn sind aber auch alle Schulrevisionen unfruchtbar.

2. Die Revision.

a) Vorbereitung auf die Revision.

Bevor sich der Revisor an seine Arbeit begiebt, wird er gut thun, sich dazu insofern vorzubereiten, als er sich sowohl mit den Einrichtungen und Verhältnissen, als auch mit den Personalien des Lehrers der Schule bekannt macht, die er revidieren will. Er muß wissen, ob er es mit einer einklassigen, einer Halbtagsschule oder einer mehrklassigen Schule zu thun hat, welches die Schülerzahl und welches der Nahrungszweig der meisten Schulväter ist. Auch über den Lehrer, seine Lehrbegabung, seine häuslichen Verhältnisse, seine Stellung in der Gemeinde, zum Gutsherrn, zu seinem Schulinspektor, zur Kirche muß sich der Revisor vor der Revision zu unterrichten suchen.

Einer solchen Vorbereitung bedarf der Ortsschulinspektor für seine Schulbesuche nicht, denn alles das ist ihm aus eigener Anschauung geläufig, wenn er nicht ein Neuling in seinem Amte ist und sich deshalb erst in die Verhältnisse einleben muß. Andernfalls kennt er seine Schulen und seine Lehrer aus den häufigen Schulbesuchen gründlich. Soweit die ferner wohnenden Revisoren die in Betracht kommenden Verhältnisse nicht aus den Akten entnehmen können, wird ihnen der Ortsschulinspektor darüber sichere Auskunft geben können. Daß ihnen damit, besonders dort, wo zwischen Pastor und Lehrer kein rechtes Einvernehmen herrscht, die eigene Prüfung nicht erspart bleibt, bedarf kaum der Erwähnung. Übrigens geben meistens Berichte über frühere Revisionen den nötigen Anhalt zu einem Bilde über die Thätigkeit des Lehrers. Diese Berichte sind daher vor der Revision einer Durchsicht zu unterziehen. Selbst

wo der Revisor Schule und Lehrer aus früheren Revisionen kennt, dürfte es in den meisten Fällen nicht überflüssig sein, das im Laufe der Zeit natürlicher Weise abgeblaßte Bild wieder durch Einsicht früherer Berichte aufzufrischen.

b) Anmeldung der Revision.

Soll nun die Revision unangemeldet erfolgen, oder soll sie dem Lehrer angekündigt werden? Für beides lassen sich Gründe anführen. Zwar für den Ortsschulinspektor gilt diese Frage nicht. Seine Besuche der Schule schaffen nur dann Segen, wenn sie sich nicht als Revisions- sondern als Mithelfer-Besuche darstellen. Sie müssen nicht den Eindruck der Überraschung machen, sondern von allen Beteiligten als etwas Pflichtgemäßes und Selbstverständliches angesehen werden. Daher braucht auch die Schule dabei kein Festgewand anzulegen; sie muß im Gegenteil im Arbeitsrocke erscheinen und ihre Tagesaufgabe in der Form und dem Umfange lösen, als ob sie keinen Besuch empfangen hätte. Der Schulinspektor ist aufmerksamer Zeuge der Arbeit des Lehrers und der Schüler. Er greift nicht in den Gang des Unterrichts; er verbessert und ändert nichts; alles geht seinen planmäßigen Gang auch unter den Augen des Schulinspektors. Hat dieser Grund, ein Kind zu tadeln, so darf es jedenfalls den Schülern nicht den Anschein erwecken, als solle der Lehrer getadelt werden. Denn an ihrem Lehrer sollen die Kinder nichts Tadelnswertes bemerken. Bemerken sie es aber, weil der Lehrer sich wirklich tadelnswerte Dinge zu schulden kommen läßt, so steht es recht schlimm um die Schule. Das sind jedoch Ausnahmefälle, über deren Behandlung zu reden hier nicht der Ort ist. Wir haben gesunde Schulverhältnisse vor Augen. Da mögen ja freilich auch über Wege und Methoden des Unterrichts und der Erziehung verschiedene Ansichten auftreten. Deren Erörterung ist jedoch nie vor den Ohren der Kinder, sondern nach den Schulstunden unter vier Augen mit dem Lehrer vorzunehmen. Vielleicht empfiehlt es sich sogar, wenn der Pastor nicht sogleich, sondern bei einer späteren Gelegenheit gesprächsweise auf die Sache zurückkommt, den Lehrer ver-

anlaßt, die Gründe für sein Verfahren anzugeben, oder ihn sokratisch zu einer richtigen Ansicht führt.

Wo der Tadel durch Untreue oder Leichtsinn verdient ist, da ist er bestimmt, aber nicht in verletzender Form auszusprechen. Es ist hierbei stets der Gedanke maßgebend, daß es sich nicht um Sühnung eines begangenen Unrechts oder einer sträflichen Versäumnis, sondern um die Besserung des Willens und der Gesinnung eines Lehrers handelt. Nur wenn letztere eintritt, ist der Zweck der Einwirkung thatsächlich erreicht. Erfolgt sie nicht durch die persönliche Einwirkung des Schulinspektors, so ist die Aufsichtsbehörde anzurufen.

Die Frage, ob die Revisionen angemeldet oder unangemeldet vorzunehmen seien, kann also nur beim Kreisschulinspektor und dem Regierungs- und Schulrat in Betracht kommen.

Welchen Zweck hat es, wenn die Revision überraschend kommt? Entweder will der Revisor den Lehrer und die Schule in ihrer alltäglichen Arbeit sehen und sich überzeugen, ob Ordnung und Sauberkeit jederzeit und überall in der Schule herrschen, ob der Lehrbericht und die Versäumnisliste gewissenhaft und regelmäßig geführt werden, oder er hat die Absicht, einen Lehrer über seiner Untreue und Unpünktlichkeit zu ertappen, was nur dann gerechtfertigt wäre, wenn jener als untreu und gewissenlos bekannt ist.

Der letztere Fall wird indessen immerhin selten vorkommen, denn auf die äußere Ordnung und Reinlichkeit in der Schule, auf Einhalten des Stundenplanes, Pünktlichkeit bei Anfang und Schluß des Unterrichts, auf Ordnung in den Listen und Berichten hat die Ortsschulaufsicht zu halten. Gewohnheitsmäßige Unordnung und Unsauberkeit läßt sich nicht durch ein einmaliges Eingreifen beseitigen, das ist nur durch dauernde, pflichtgemäße Aufsicht möglich, welche Sache des Ortsschulinspektors ist. Steht es in einer Schule damit schlecht, so ist dafür der letztere fast ebenso verantwortlich, als der Lehrer, der sich der schlechten Gewohnheit nicht hingeben würde, wenn er, wie es erwartet werden muß, darin regelmäßig kontrolliert worden wäre.

Aber eben darum muß der Ortsschulinspektor die Schule **häufig** besuchen, nicht bloß jährlich etliche Mal; er muß ein

gewohnter Zeuge der Schularbeit des Lehrers sein. Wie sollte er auch sonst auf Lehrer und Schüler den ihm zukommenden Einfluß üben?

Berechtigter ist bei überraschenden Revisionen der Wunsch des Revisors, den Lehrer so in der Schule zu sehen, wie er alltäglich in ihr erscheint. Da kann es allerdings offenbar werden, ob der Lehrer in Haltung und Anzug die Sorgfalt vermissen läßt, die er nie aus den Augen lassen sollte. Ein Lehrer, der in schmutziger, zerrissener Kleidung, oder in Morgenschuhen seinen Unterricht erteilt, ist mindestens nicht mehr in der Lage, von den Schülern Ordnung und Sauberkeit in ihren Anzügen zu verlangen, er begiebt sich also des erziehlichen Einflusses nach dieser Seite, setzt sich aber auch dem Verdachte aus, daß sein inneres Wesen der äußeren Erscheinung entspricht, und er wird sich deshalb auch nicht wundern können, wenn der Revisor von vorn herein nicht günstig über ihn denkt.

Dem Lehrer wird es jedenfalls angenehmer sein, wenn ihm die Revision vorher angesagt wird. Es wird ihm ein Gefühl der Sicherheit geben, wenn er sich auch äußerlich darauf rüsten kann. Wie die Erfahrung lehrt, werden die Revisionen auch der Regel nach vorher angekündigt, ohne daß deshalb auch bei guten Schulverhältnissen die unangemeldeten Revisionen grundsätzlich zu vermeiden wären. Der Kreisschulinspektor, der zu seinen Revisionen die Mitglieder des Schulvorstandes heranzuziehen pflegt, wird seltener unangemeldet revidieren. Der Schulrat wird jedoch oft in die Notwendigkeit versetzt, überraschend zu erscheinen, weil ihn Weg und Witterung, Krankheit oder Behinderung eines Lehrers, oder auch andere unvorhergesehene Umstände zwingen können, seinen ursprünglich gefaßten Reiseplan plötzlich zu ändern. Übrigens kommt selbst dieser einem Lehrer selten ganz unerwartet. Denn wenn er sich in irgend einem Orte sehen läßt, so sind alsbald alle Lehrer der Umgegend, die bekanntlich neuerdings vielfach Postagenturen verwalten, davon unterrichtet. Oft, zumal auch im Sommer bei verkürzter Unterrichtszeit, wird der Revisor genötigt sein, sich die Schulen zu bestimmten Stunden zu bestellen, um die gegebene Zeit ausnützen zu können.

Wenn aber auch der Revisor erwartet wird, und alle Vorbereitungen getroffen sind, damit die Schule in seinen Augen möglichst günstig erscheine, so wird sich der erfahrene Schulmann dadurch nicht täuschen lassen. Sprachfertigkeit und Denkfähigkeit erlangen die Kinder u. a. nicht an einem Tage, sondern nur durch lange, konsequente Übung. Erziehlichen Unterricht kann nur der Lehrer bei der Prüfung erteilen, der sich darin geübt hat und die Sache versteht. Kurz, wenn es ein Lehrer auch versuchen wollte, dem Revisor Sand in die Augen zu streuen: Der Versuch dürfte schwerlich gelingen. Kellner sagt in seinen trefflichen Aphorismen: „Eine gute Schule und ein guter Lehrer können schon einmal verkannt werden, eine schlechte Schule nimmermehr.“*)

Auf das Ergebnis der Schulrevision selbst wird es keinen wesentlichen Einfluß üben, ob der Revisor angemeldet oder unangemeldet erscheint. Im ersteren Falle wird aber die Revision einen feierlichen Eindruck machen. Die Gemüter der Kinder sind auf ein außerordentliches Ereignis gefaßt und daher auch in der Stimmung, sich zu sammeln und ihr Bestes zu geben. Der Lehrer hat sich mit dem Gedanken vertraut gemacht, daß seine gesamte amtliche Thätigkeit nach dem Eindruck, den seine Schule in diesen wenigen Stunden hinterläßt, beurteilt wird; er wird sich daher bemühen, es seinerseits so gut zu machen, wie er irgend kann. Sein Auftreten wird bei dieser Gelegenheit einen Schluß auf seine gesamte Persönlichkeit zulassen. Zeigt sich zu viel, oder auch zu wenig Selbstvertrauen, so geht ihm das sittliche Gleichgewicht ab. Herausfordernde Sicherheit verrät Gleichgültigkeit und Oberflächlichkeit, zu große Ängstlichkeit ein böses Gewissen.

Die ernste Auffassung seiner amtlichen Pflichten, das Verständnis seiner hohen Aufgabe, fröhliches Gottvertrauen gerade bei dem Bewußtsein eigner Unzulänglichkeit wird der Revisor ohne

*) Wir möchten hier auf das von der Erfahrung diktierte und vom liebenswürdigsten Idealismus getragene, gediegene Buch besonders wieder aufmerksam machen. Der Titel heißt: Zur Pädagogik der Schule und des Hauses. Aphorismen von Dr. L. Kellner. Essen, Bädeker. 11. Aufl. 1883.

wortreiche Erörterungen dem Lehrer während der Revision abfühlen. Ebenso wird Einbildung, Selbsttäuschung, Überhebung, Nachlässigkeit, Mangel an äußerer und geistiger Zucht trotz der Sonntagskleider der Kinder und der Vorbereitung des Lehrers dem Revisor offenbar werden.

Wir können deshalb die angemeldete Schulrevision als die Regel, die unerwartete, bestimmte Zwecke verfolgende als die Ausnahme bezeichnen, ohne deshalb dem entgegen treten zu wollen, der der entgegengesetzten Gewohnheit huldigt.

c) Verlauf der Revision.

Der Verlauf der Schulrevision ist selbstverständlich an eine bestimmte Aufeinanderfolge der Lektionen nicht gebunden. Bei einer nicht vorher angekündigten Revision wird es sich von selbst so machen, daß der Lehrer in dem Unterrichtsgegenstande mit den Kindern weiter arbeitet, den er vorhatte, als der Revisor eintrat. Mag dieser dann in der Folge die Revision im Anschluß an den Stundenplan, oder einer inneren Beziehung der behandelten Unterrichtsstoffe folgend fortsetzen, mag er alle Unterrichtsgegenstände durchlaufen, oder nur bei den wichtigsten verweilen: der Zweck der Revision kann auf verschiedenen Wegen erreicht werden.

Selbstverständlich hat die Revision auch zu prüfen und festzustellen, ob alle Vorschriften, die sich auf die äußere Einrichtung und Ordnung der Schule beziehen, erfüllt werden; ob die z. B. in den Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Okt. 1872 über die normalen Volksschuleinrichtungen erlassenen Verordnungen beachtet sind, ob der Unterricht lehrplanmäßig erteilt wird, ob die vorgeschriebenen unentbehrlichen Lehrmittel, Tabellen und Listen vorhanden und in Ordnung, ob die Schülerhefte sauber und vom Lehrer sorgfältig durchgesehen sind u. s. w. Denn in der Pünktlichkeit und Ordnungsmäßigkeit des gesamten Schullebens, in der Sorgfalt bei der Durchsicht und Korrektur der Hefte, in der Sauberkeit des Schulzimmers, in der Haltung der Schüler zeigt es sich oft recht deutlich, wes Geistes Kind der Lehrer ist.

Wer im geringsten nicht treu ist, ist es auch im großen nicht. Daß ein Lehrer in einem verschmutzten und verstaubten Schulzimmer Tüchtiges leistet, mag eine seltene Erscheinung sein.

Aber so wichtig das alles ist, der eigentliche Zweck der Revision ist es nicht. Dieser ist vielmehr darin zu suchen, einerseits festzustellen, ob und wie weit die gesamte Thätigkeit des Lehrers die Erziehung der Schüler zur Tüchtigkeit, Sittlichkeit und Frömmigkeit bewirkt hat, andrerseits den Lehrer in seinen dahingehenden Bemühungen zu unterstützen, zu stärken und zu fördern. Das letztere wird bei einer Revision zum Hauptzweck, wenn nach dieser Seite ein Mangel vorliegt, der sich in der Zuchtübung, vor allen Dingen aber in der Art des Unterrichts zeigt.

Um dies mit Sicherheit zu erkennen, muß der Revisor dem Lehrer hinreichende Zeit und Ruhe lassen, wenigstens einen Unterrichtsstoff mit den Schülern eingehend zu behandeln. Der Stoff kann nach dem Lehrberichte aus dem bereits behandelten Pensen bezeichnet werden. Dabei ergiebt es sich auf eine einfache Weise, ob und wie sich der Lehrer auf den Unterricht vorbereitet hat. Denn war seine Vorbereitung, wie sie sein sollte, so muß er auch nach Wochen und selbst nach Monaten noch imstande sein, seinen Gegenstand der Hauptsache nach wie das erste Mal zu behandeln.

Glaubt jedoch der Revisor, dies dem Lehrer nicht zumuten zu können, so empfiehlt es sich, ihm am Tage vor der angesagten Revision eine Aufgabe zu stellen, die er in eingehender Weise mit den Schülern zu behandeln hat. Bei solcher Lektion verhält sich der Revisor ganz still. Er verbessert keine Fehler, weder formelle, noch sachliche. Er greift nicht ein, wo ihm der Gang der Besprechung nicht gefällt. Er rügt keine Sprachfehler, er ermahnt die Kinder nicht zu lauterem Sprechen. Aber er thut gut, wenn er sich vom Lehrer einen kurzen schriftlichen Entwurf seiner Lektion einhändigen läßt.

Bei einer solchen Lektion zeigt der Lehrer, ob er erziehlich unterrichten kann. Er zeigt seine Fähigkeit, einen Stoff zu durch=

denken und für die Kinder verständlich zu machen. Er läßt erkennen, ob und wie er Denk- und Sprachzucht übt. Seinem Lehrtone ist es ohne weiteres anzumerken, welcher Art seine innere Stellung zu dem Stoffe selbst und zu den Schülern ist. Der Grad seiner formellen Gewandtheit läßt darauf schließen, ob er sich, wenn er unbeobachtet ist, darin gehen läßt, oder ob er sich jederzeit einer korrekten Unterrichtsform befleißigt. Die Aufmerksamkeit der Schüler, ihre Fähigkeit, den Stoff selbstthätig zu verarbeiten und dann zusammenfassend darüber Auskunft zu geben, ihre Sprachfertigkeit, ihre allgemeine Beteiligung bietet einen sichern Maßstab für die Beurteilung des Lehrers und seines Unterrichts. Wenn er während des Unterrichts immer wieder ermahnen muß: „Sprich laut!“ oder „Im Satze!“ so sind die Kinder weder an lautes noch an vollständiges Sprechen gewöhnt. Wenn er die Fragen immer nur an einzelne Schüler richtet und sich mit diesen unterhält, während die große Mehrzahl teilnahmlos dabei sitzt, so ist es augenscheinlich, daß es sich der Lehrer auch im gewöhnlichen Laufe des Unterrichts nicht angelegen sein läßt, alle Kinder gleichmäßig zu fördern, daß er vielmehr seine Pflicht erfüllt zu haben glaubt, wenn er die Zeit im Gespräche mit den geweckteren oder am meisten geförderten Schülern hinbringt. Wenn er beim Zusammenfassen oder Vorrechnen immer wieder einhelfen muß, so ist das ein Beweis, daß er auch sonst nicht versteht, die Schüler zur Selbständigkeit und Selbstthätigkeit zu führen. Begnügt er sich mit bloßem Abfragen des Stoffes, ohne ihn allen Kindern anschaulich zum Verständnis zu bringen, auch ohne ihn auf das Leben und das Herz der Kinder anzuwenden, so ist der Beweis erbracht, daß er es nicht versteht, erziehlichen Unterricht zu erteilen.

Zuweilen sind die Kinder gewöhnt und imstande, auf gewisse Frageformen und Redewendungen des Lehrers einzugehen, ohne dabei zu denken. Das wird offenbar, sobald der Revisor nach Schluß einer solchen Probelektion des Lehrers mit den Kindern spricht. Haben die Kinder erziehlichen, geistbildenden Unterricht genossen, so können sie jedem Gedankengange folgen, der nicht über ihren Anschauungskreis hinaus geht: Können sie es nicht,

so hat der Lehrer, wie es öfters vorkommt, nicht den Kindern darüber Vorwürfe zu machen, sondern lediglich sich selbst die Schuld hiervon beizumessen, weil er sie nicht zum Denken und Aufmerken erzogen hat.

d) Gesichtspunkte für die Beurteilung.

Wenn die Zeit es nun irgendwie gestattet, empfiehlt es sich, nicht bloß in einem, sondern in allen bei der Revision herangezogenen Unterrichtsgegenständen erst den Lehrer mit den Schülern arbeiten zu lassen.

Am entscheidensten tritt es jederzeit in den religiösen Fächern zu Tage, ob und wie der Lehrer zu unterrichten versteht. Aber wohlgemerkt, es ist hier nur von der Art des Unterrichts die Rede. Positives, gedächtnismäßig aufgespeichertes Wissen findet man gerade in diesen Gebieten häufiger, als eindringenden und erziehenden Unterricht. Daher wird das Urteil über den Religionsunterricht zwar die erworbenen Kenntnisse mit in Betracht ziehen, nicht aber allein dadurch bestimmt werden. Wo nur der Wortlaut des Katechismus gelernt, aber das Verständnis desselben nicht erreicht ist, da taugt der Katechismusunterricht nichts, denn er erreichte nur gedächtnismäßiges Lernen, nicht verständiges Erfassen. Wo die Schüler in den religiösen Stoffen sicher sind und diese verstanden haben, auch auf das Leben und ihr eigenes Herz anzuwenden wissen, da ist es um diesen Unterricht gut bestellt.

Ebenso läßt sich die Art des Unterrichts, die dem Lehrer eigen ist, bei Behandlung eines Lesestücks in kurzer Zeit erkennen. — Über die Lesefertigkeit, den Leseton, die Auffassung des Gelesenen kann sich der Revisor nur Gewißheit verschaffen, wenn der Lehrer die Kinder lesen läßt, nicht in der Reihenfolge, sondern außer der Reihe. Wenn die Schüler Lesefehler unbemerkt vorübergehen lassen, wenn der Leseton leiernd ist und den Sinn des Gelesenen nicht richtig wiedergiebt, oder wenn es gar an der mechanischen Fertigkeit fehlt, so hat der Lehrer Leseunterricht überhaupt nicht erteilt, sondern er hat nur die dafür angesetzten Stunden durch rein mechanische

Übungen ausgefüllt und sich dabei passiv verhalten. Wenn dagegen der Lehrer schönes, fehlerfreies Lesen und sinngemäßes Betonen angestrebt hat, so merkt man dies sofort an den Bemerkungen des Lehrers, an der Aufmerksamkeit der Schüler und an ihrem Lesetone. Sehr zu empfehlen ist die Forderung an die Schüler, einen Abschnitt, den sie soeben gelesen, bei geschlossenen Büchern nachzuerzählen. Dabei zeigt es sich, ob sie wirklich lesen und das Gelesene auffassen können.

Über die Fertigkeit in der Rechtschreibung giebt ein Diktat des Revisors, das die Kinder unter seinen Augen niederzuschreiben haben, zuverlässigere Auskunft, als die vorliegenden Diktathefte, weil es Lehrer giebt, die mehr für die Revision, als auf gediegene Fertigkeit der Kinder hin arbeiten. Beiläufig sei bemerkt, daß die Allg. Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 schon von den Kindern der Mittelstufe fordern, daß sie imstande seien, ein einfaches Diktat richtig aufzuschreiben und ein nach Form und Inhalt leichtes Sprachstück selbständig (d. h. aus dem Gedächtnis) niederzuschreiben.

Die Aufsätze sind vielfach weiter nichts, als eine besondere Form der Diktate. In ihnen soll aber die eigene Arbeit der Schüler vorliegen. Was darunter zu verstehen ist, wird später darzulegen sein. Der Revisor soll auf richtige Behandlung des Aufsatzunterrichts Wert legen und dem Lehrer bei der Revision gelegentlich die Aufgabe stellen, einen Aufsatz mit den Kindern der Ober- oder der Mittelstufe vorzubereiten. Er kann dabei merkwürdige Erfahrungen machen. Aus den vorliegenden Aufsätzen wird immerhin zu entnehmen sein, ob sie der Lehrer wenigstens sorgfältig durchsieht und die Fehler verbessern läßt, ob das Datum der Abgabe und der Durchsicht vermerkt, die einzelnen Aufsätze numeriert sind u. s. w. Die grammatischen Kenntnisse sind am raschesten aus der Analyse eines Satzes aus dem Lesebuche zu erforschen.

Im Rechenunterrichte sollen alle Kinder ihrer Stufe angemessen Zahlkraft und Zahlfertigkeit erlangen, auf der Mittelstufe Münzen, Maße und Gewichte kennen lernen, auf der Oberstufe in die Bruchrechnung eingeführt werden und Sicherheit in den bürgerlichen Rechnungsarten erlangen. Das Rechnen soll auf allen Stufen

als Übung im klaren Denken und im richtigen Sprechen betrieben werden. Jedes Kind soll die ihm gestellte Aufgabe selbständig, sicher und schnell vorrechnen. Die Zahlkraft und Zahlfertigkeit läßt sich durch einige Zahlübungen rasch feststellen. Unerläßlich ist die Forderung des zusammenhängenden selbständigen Vorrechnens der Aufgaben, die auch schon bei den Kindern des ersten Schuljahres, sobald sie den ersten Zehner hinter sich haben, zu stellen ist.

Jeder Lehrer kann zum guten Rechenlehrer werden, wenn er nur einmal ein Jahr vorschriftsmäßig des Schulpensum mit den Kindern durchrechnet und für das Vorrechnen eine feste Form einführt. Wenn er klagt, daß er schlechte Rechner habe, so heißt das nichts anderes, als daß er ein schlechter Rechenlehrer sei. Die Rechenhefte sind nützlich und vorgeschrieben, wenn aber der Rechenunterricht nur darin besteht, die Aufgaben der Hefte der Reihe nach, dazu womöglich auch nur schriftlich, durchzurechnen, dann sind sie vom Übel.

Über die Erfolge des Rechenunterrichts wird der Revisor in kurzer Zeit ein sicheres Urteil erlangen.

Der Unterricht in den Realien ist sehr leicht, wenn er nichts bezweckt, als Aneignung und Befestigung einiger Kenntnisse. Er ist dagegen schwer, wenn er den Forderungen des erziehlichen Unterrichts gerecht werden und die Gefahr vermeiden soll, in bloßes Einpauken von Daten, Zahlen und anderm zusammenhanglosen Einzelwissen auszuarten.

Deshalb empfiehlt es sich, in diesen Unterrichtsgegenständen nicht bloß die vorhandenen Kenntnisse zu erforschen, sondern den Lehrer zu veranlassen, einen abgerundeten Stoff unterrichtlich zu behandeln. Das ist besonders in der Geographie wichtig, weil hier trotz der schönen Karten, die wir haben, häufig genug nur Wörter in bestimmter Reihenfolge gelernt werden. Selbstverständlich läßt sich auch in den Realien der Umfang der Kenntnisse durch Prüfungsfragen des Revisors leicht feststellen.

Einige Gesangproben zeigen, was der Lehrer in diesem Fache erreicht, und ob er auch den zweistimmigen und den Einzelgesang gepflegt hat. Textbücher sind in der Schule mit einem Lehrer nicht nötig.

Für die mehrklassige Schule ist durch die ministeriellen Bestimmungen in Preußen ein bestimmter Weg für den Zeichenunterricht vorgeschrieben. Die Landschulen tappen noch im Finstern. Daher wird die Revision hier nur darauf zu achten haben, daß die Zeichnungen sauber und gefällig sind. Gedankenlose Nachzeichnungen von Landschaften, Tieren u. s. w. sind völlig nutzlos. Das Zeichnen nach Vorlegeblättern ist in den Allg. Bestimmungen auch nur den besonders begabten Kindern gestattet.

Das Turnen und die weiblichen Handarbeiten dürfen bei der Revision nicht unbeachtet bleiben, weil diese Unterrichtsgegenstände sonst leicht vernachlässigt werden.

Auf eins soll hier noch besonders hingewiesen werden; das sind die Schulandachten. An der Art ihrer Abhaltung, an dem Gebetstone und der ganzen Haltung der Kinder und des Lehrers während der Andacht verrät sich die Auffassung, die der Lehrer über die Gebetsübung in der Schule hat, ja, man kann wohl sagen, seine religiöse Stellung überhaupt. Doch sei gleich hier erwähnt, daß die Abstellung einer Ungehörigkeit sehr vorsichtig angegriffen sein will. Sonst könnte ein oberflächlicher oder gottentfremdeter Lehrer in Versuchung kommen, zu heucheln, um vor den Augen des Revisors zu bestehen, und das wäre erst recht verwerflich.

Um die Sicherheit im Aneignen der memorierten Stoffe zu erkennen, ist das Chorsprechen ein erprobtes Mittel. Es ergiebt sich dabei aus der allgemeinen Beteiligung, ob die Schüler die Memorierstoffe sicher beherrschen, und aus der Betonung, ob sie sie verstanden haben. Jedoch ist zu beachten, daß die einzelnen Kinder im Chor trotz guter Betonung nur leise zu sprechen haben. Das häßliche Geschrei und der leiernde Schulton sind hier unbedingt abzustellen; denn dahinter verbirgt sich meistens der Mangel an Verständnis. Auch die Kinder der Unterstufe dürfen im Chor weder schreien noch nach Silben, sondern sie müssen leise und mit guter Betonung sprechen.

e) Umfang der Revision.

Ist es nun als Aufgabe jeder Revision anzusehen, alle Unterrichtsgegenstände der Schule prüfend vorzunehmen, oder kann es als ausreichend angesehen werden, nur einige, etwa die Hauptgegenstände, zu revidieren?

Es ist bereits gesagt, daß der Ortsschulinspektor eigentliche Revisionen der Schule in der Regel nicht vorzunehmen hat. Von ihm wird daher auch nicht zu verlangen sein, daß er einen Schulbesuch so weit ausdehnt, bis ihm alle Unterrichtsgegenstände vorgeführt sind. Er kann im Gegenteil stundenweise in der Schule anwesend sein und das eine Mal dem Religionsunterrichte beiwohnen, ein anderes Mal in einer Rechen- oder einer Aufsatz- oder einer Geographiestunde erscheinen. Die Hauptsache ist, daß er durch öfteren Schulbesuch die Schule nach allen Richtungen gründlich kennen lernt und dem Lehrer bei Hebung derselben treu mit Rat und That zur Hand geht.

Die Revisionen des Kreisschulinspektors werden sich nur dann notwendig auf alle Unterrichtsgegenstände gleichmäßig zu erstrecken haben, wenn er die Schule oder den Lehrer zum erstenmale revidiert. In späteren Fällen kann es seinem Urteil überlassen bleiben, auf welche Unterrichtsgebiete er besonderen Nachdruck legen, und welche er ganz ausfallen lassen will. Die über die Revision abzustattenden Berichte werden ihn, selbst wenn ihn sein Gedächtnis sonst im Stich lassen sollte, vor dem Fehler bewahren, daß er gewisse Gegenstände alljährlich bevorzugt, andere regelmäßig unbeachtet läßt. Im andern Falle würde die menschliche Schwäche mancher Lehrer daraus bald die Nutzanwendung ziehen, daß auf die vom Revisor nicht vorgenommenen Lehrgegenstände weniger Fleiß und Sorgfalt zu verwenden sei, als auf die übrigen, und es würde sich daraus bald eine unberechtigte Ungleichmäßigkeit herausbilden, die der Schule im ganzen nachteilig werden müßte. Im Anschluß hieran sei auch davor gewarnt, einzelne Lieblingsstoffe aus bestimmten Lehrgegenständen regelmäßig wiederkehren zu lassen. Die Lehrer haben für solche kleine Schwächen des

Revisors ein sehr scharfes Auge und gutes Gedächtnis, teilen auch einander die gemachten Erfahrungen mit und sorgen natürlich dafür, daß die Revision gerade in dem betreffenden Stoffe gute Ergebnisse liefert, oder doch solche, wie sie dem Revisor angenehm sind. Es dürfte sich freilich auch bei sehr eingehender Prüfung einiger Hauptfächer des Unterrichts nicht empfehlen, die übrigen ganz bei Seite zu lassen. Einige Fragen nach den im Lehrbericht verzeichneten, durchgearbeiteten Stoffen werden auf alle Fälle in allen Unterrichtsgebieten zu stellen sein.

Endlich wird man Lehrern und Kindern stets die Freude machen, sich die tüchtigsten Leistungen der Schule vorführen zu lassen. Dazu bedarf es keines großen Zeitaufwandes; ein anerkennendes Wort ist der Sporn zu weiterer gleichmäßiger Arbeit in dem Lieblingsfache des Lehrers für die Zukunft.

Bei der geflissentlich genährten Abneigung vieler Lehrer gegen die jetzt bestehende Schulinspektion ist es sehr wünschenswert, daß der Revisor in der Lage ist, dem Lehrer die Art des Unterrichtes, die er von ihm verlangt, selbst mustergültig vorzumachen. Denn Belehrungen über methodische Dinge können nur sehr begabte Lehrer sofort in die Praxis übersetzen, während ein mustergültiges Beispiel auch den minder Einsichtigen zur Nachahmung lockt. Der ganzen Schularbeit aber ist es förderlich, wenn der Lehrer weiß, daß der Revisor besser zu unterrichten versteht, als er selbst.

f) Urteil des Revisors.

Die vom Revisor gewonnene Beurteilung der Schule und der Thätigkeit des Lehrers darf selbstredend diesem nicht verborgen bleiben. Er muß genau wissen, was er richtig oder gut gemacht, und was er verfehlt hat. Es müssen ihm die Mittel und Wege, die zur Hebung der Schule, zur Vervollkommnung seiner Methode führen können, bestimmt bezeichnet werden. Sind die Ergebnisse der Revision zufriedenstellend, so wird das dem Lehrer vor den Kindern unter dem Ausdruck der Anerkennung in angemessener Form mit-

zuteilen sein. Verdient der Lehrer Tadel, so darf ihm dieser nicht erlassen werden.

Es fragt sich nur, wann und wie ihm dann das ungünstige Urteil des Revisors kund zu machen ist.

Daß es nicht in verletzender Weise geschehe, ist oben schon gefordert. Es darf aber auch nicht so geschehen, daß das Ansehen des Lehrers vor den Schülern leidet. Deshalb wird ein direkter Tadel des Lehrers vor den Ohren der Kinder unbedingt zu vermeiden sein. Das schließt nicht aus, daß dem Lehrer während der Revision Winke und Weisungen gegeben werden, die für seine Amtsführung für die Zukunft maßgebend sind. Diese können sich sogar an die Schüler richten, wenn der Revisor mit ihnen einen Unterrichtsstoff methodisch behandelt, wie es der Lehrer bis dahin nicht gethan hatte. So kann der Revisor dem Lehrer das vollständige methodische Vorrechnen der Aufgaben, indem er die Kinder darüber unterrichtet und mit ihnen die Form einübt, vorführen und ihm so praktisch zeigen, daß sein Verfahren bisher mangelhaft war, und welches an dessen Stelle treten soll. Dabei wird etwa zu den Kindern gesagt: So sollt ihr von jetzt ab die Aufgaben immer vorrechnen. — Oder der Revisor übt im Chor einen Vers aus einem Kirchenliede mit guter Betonung und scharfer Artikulation ein. Daraus hat der Lehrer zu entnehmen, wie er auf gutes Sprechen und sinngemäße Betonung beim Aufsagen der Memorierstoffe zu halten hat.

Dergleichen gelegentliche Belehrungen können während der Revision gegeben werden, ohne daß dadurch die Schüler, die doch stets der Meinung sind, daß die Revisionen ihnen, aber nicht dem Lehrer gelten, deren eigentlichen Zweck erraten. Nicht minder wird es zu billigen sein, wenn etwa dem Lehrer in den Zeiten der Revision, wo die Kinder für sich beschäftigt sind, wie z. B. beim Anfertigen eines Aufsatzes —, die von ihm bei der Korrektur in Aufsatz- oder Diktatheften übersehenen Fehler, oder Flecken in den Heften gezeigt werden.

Direkte methodische Anweisungen sind dem Lehrer aber stets so zu geben, daß sie den Kindern nicht als eine Zurechtweisung

erscheinen, daher werden sie meistens am besten nach Schluß der Schule erteilt.

Wo es sich nach dem Ergebnis der Revision als nötig erweist, daß mit dem Lehrer wegen der Vernachlässigung seiner Pflicht ein ernstes, eindringendes Wort gesprochen wird, da geschehe es stets nach Entlassung der Schüler und der anwesenden Schulvorsteher, nur in Gegenwart des Schulinspektors. Die Mängel und Fehler der Schule, die Versäumnisse des Lehrers sind dabei ebenso bestimmt anzugeben, wie die Art und die Richtung, in der die Mängel abzustellen sind. Eine ernste Ermahnung, die auf die Folgen weiterer Untreue hinweist, läßt sich recht nachdrücklich in einem Tone geben, der den Tadel oder auch den Unwillen des Revisors nicht verhüllt, ohne doch in den Ton des Scheltens zu verfallen. Ein Lehrer, selbst ein gewissenloser, darf eben nicht wie ein Schulbube behandelt werden. Bei alledem muß dem Revisor als der Zweck des Tadels die Besserung des Lehrers und die Hebung der Schule unverrückt vor Augen stehen. Daraus ergiebt es sich von selbst, daß zu harter Tadel oder auch eine verletzende Form der nötigen Vorhaltungen, die den Lehrer zu verbittern geeignet ist, der Sache, die gefördert werden soll, mehr schadet, als nützt.

Wenn es auch natürlich eine viel erfreulichere Aufgabe des Revisors ist, anzuerkennen, als zu tadeln, so muß doch auch bei Erteilung der Anerkennung Vorsicht walten. Übertriebenes oder wortreiches Lob ist entschieden zu vermeiden. Auch der fleißige Lehrer thut nicht mehr, als seine Schuldigkeit. Daher wird das anerkennende Wort mehr die Freude über den Erfolg des Unterrichts zum Ausdruck bringen, als eine Lobpreisung des Fleißes und der Geschicklichkeit des Lehrers darstellen.

Wenn sich der Lehrer auf seine guten Erfolge etwas einbildet, was nur wenige zu verbergen verstehen, so muß sich der Revisor davor hüten, dessen Selbstgefälligkeit durch sein Lob zu steigern; denn ein hochmütiger oder selbstgefälliger Lehrer ist allemal der Vollkommenheit fern, wenn er nicht schon der Thorheit verfallen ist. Hier ist der schlichte Ausdruck der Zufriedenheit ausreichend. Und da

in einer Schule selten alles gleich gut ist, so schadet es nichts, in solchen Fällen den Finger auch auf die schwachen Stellen zu legen. — Im Loben muß der Revisor allezeit vorsichtig sein, die verdiente Anerkennung soll er nie zurückhalten.

Die verdient ein Lehrer nicht in erster Reihe durch die zu Tage tretenden Erfolge des Unterrichts. Diese hängen von gar mannigfaltigen Bedingungen ab.

Die Begabung des Lehrers fällt hier schon entscheidend ins Gewicht. Zwar ist es nicht die Begabung überhaupt, sondern speciell die Lehrbegabung, die auch in Bezug auf die Erfolge des Unterrichts sehr entschieden in Betracht zu ziehen ist. Von einem Lehrer mit guter Unterrichtsgabe kann mehr gefordert werden, als von einem, dem es schwer wird, den Schülern einen Stoff verständlich und lieb zu machen. Meistens ist ja mit der Gabe rascher und klarer Auffassung, einem guten Gedächtnis und einem sichern Urteil auch eine gute Lehrbegabung verbunden. Aber es ist auch kein seltener Fall, daß einer die Begabung hat, ein guter Schüler zu sein, ja selbst ein fruchtbarer Schriftsteller, während ihm die Gabe abgeht, sich zu den Schülern herabzulassen und klar und einfach zu unterrichten. Andrerseits kommt es vor, daß ein Lehrer, der als Seminarist wegen mangelnder Begabung wenig versprach und nur mäßige Zeugnisse aufzuweisen hat, wegen seiner Unterrichtsgabe und durch seine Treue in der Schule gute Leistungen aufzuweisen hat. Damit ist das eigentliche Geheimnis des Unterrichtserfolges schon ausgesprochen: Es ist die Treue in der Vorbereitung auf den Unterricht, die Treue, für die auch das Kleinste seine Bedeutung hat, und die keine Vernachlässigung einer Pflicht ertragen kann; der die eigene Fortbildung ebenso wichtig ist, als die Förderung aller Schüler; die jede Unterrichtsstunde gewissenhaft ausnützt. Die Treue ist nur in Verbindung mit dem Lebensernste zu denken, der aus der Überzeugung herauswächst, daß wir hier Pilgrime und Fremdlinge sind und der ewigen Heimat entgegen gehen. Treue ist dort, wo es der Lehrer für die höchste Ehre hält, im Dienste seines Herrn der Jugend seines Volkes zu dienen. Sie ist das, was man mindestens von einem Lehrer

erwarten kann, aber auch das Höchste, was er zu leisten imstande ist.

Ein Lehrer, der in der rechten Treue arbeitet, hat auch bei mäßigen Leistungen thatsächlich mehr ausgerichtet, als einer, dem es vermöge seiner Begabung gelingt, ohne besondere Anstrengung viel zu erreichen; er verdient daher auch wärmere Anerkennung, als dieser.

Es ist ferner ein großer Unterschied zwischen einer mehrklassigen Stadt- und einer einklassigen Landschule, zwischen einer Gutsschule, in der nur Tagelöhnerkinder unterrichtet werden, — wie sie in Pommern häufig sind, — und der Schule eines wohlhabenden Bauerndorfes mit seßhafter Bevölkerung.

In der letzteren arbeitet es sich gut. Die Kinder gehören der Schule während ihrer ganzen Schulzeit an; der Lehrer hat an dem erziehlichen Einflusse des Hauses eine unschätzbare Hilfe; die nötigen Lernmittel, Lesebücher, Hefte u. s. w werden ohne Schwierigkeiten beschafft, während in jenen Schulen die Kinder wegen der Ausnutzung ihrer Arbeitskraft, wegen des Mangels der häuslichen Erziehung, wegen des häufigen Schulwechsels und der Armut der Eltern auch durch den eifrigsten und treuesten Lehrer oft nicht in dem Maße gefördert werden können, wie es die gesetzlichen Bestimmungen verlangen, und wie es unter günstigeren Verhältnissen möglich ist. — Wo gar, wie hier zu Lande, die Sommerschule besteht, wo also die Schulstunden der älteren Kinder in die Zeit von 6—$^1/_2$9 Uhr des Morgens fallen, da ist auch dem treuesten Lehrer eine fast unlösbare Aufgabe gestellt. Da sind dann nicht die Erfolge, sondern lediglich die Art der Arbeit des Lehrers für die Beurteilung der Schule maßgebend.

Nicht minder werden die Schwierigkeiten, die sich dem regelmäßigen Schulbesuche entgegenstellen, von Einfluß auf die Beurteilung der Schule sein.

Eine Schule in einem geschlossenen Orte, deren Schüler sämtlich in ihren Häusern die Schulglocke hören können, hat einen großen Vorzug vor denjenigen, deren Schüler aus einzeln gelegenen Gehöften kommen und oft weite, schwer gangbar zu haltende Schul-

wege zurückzulegen haben. Wir haben hier Fälle, daß viele Kinder im Winter wegen Kälte und Schneeverwehungen Monate lang nicht zur Schule kommen können. Wie könnte da von einem Lehrer gefordert werden, daß er alle Schüler in gleicher Weise fördere oder auch nur mit den regelmäßigen Schulbesuchern gleichmäßig fortschreite?

In allen solchen Fällen, wo das Leben mit seinen Verhältnissen stärker ist, als gesetzliche Vorschriften, — vom bösen Willen Einzelner wollen wir hier nicht reden — hat der Revisor, wie gesagt, mehr auf die Art und den Geist der Arbeit des Lehrers, als auf deren Ergebnisse zu sehen. Und es kann wohl vorkommen, daß ein Mann, der jahrelang vergeblich, aber mit Treue, gegen solche widrigen Verhältnisse kämpft, der trotz seines engen und beschwerlichen Lebensweges die Berufsfreudigkeit behält, bei mäßigen oder sogar unzureichenden Leistungen in seiner Schule höheres Lob verdient, als sein glücklicher gestellter Amtsgenosse, der eine gute Schule hat. Denn die Treue steht, wie E. M. Arndt singt, zuerst, zuletzt im Himmel und auf Erden — auch bei Beurteilung einer Schule.

Bei gleicher Treue ist die saure Arbeit an den Dürftigsten und Ärmsten unsers Volkes verdienstlicher und höher zu schätzen, als die an den Kindern der wohlhabenden Klassen. Denn Jesus spricht: Was ihr gethan habt einem unter diesen meinen geringsten Brüdern, das habt ihr mir gethan; ein Wort, das sich nicht bloß auf Hilfe in leiblichen Nöten, sondern sicherlich erst recht auf die Förderung auf geistigem und geistlichem Gebiete bezieht.

Wenn der Revisor einen Lehrer tadelt, der bei aller Treue wegen der obwaltenden Verhältnisse nicht erreicht, was er gern möchte, so begeht er ein schweres Unrecht. Hier muß er vielmehr trösten, stärken, aufrichten, raten und helfen.

Ähnlich wird es in Gebirgs- oder Industrie-Bezirken sein. Die Schwierigkeiten, die in den Verhältnissen liegen, lassen sich nicht durch Kommandoworte vertreiben; sie müssen getragen und durch Liebe und Geduld möglichst unwirksam gemacht werden.

g) Helfen und Fördern.

Wo die Schule mit Hindernissen zu kämpfen hat, deren Beseitigung in irgend einer Weise möglich erscheint, da ist es die Aufgabe des Revisors, rüstig Hand anzulegen. Das Beiseiteschaffen der im Wege liegenden Steine und Blöcke ist selten eine angenehme Arbeit für ihn und erfordert oft zähe Ausdauer, besonders wo die letzte Entscheidung darüber in andern Händen liegt.

Ein unzureichendes, zu kleines oder zu niedriges, nasses oder schwer heizbares Schulzimmer ist ein Hindernis fröhlicher Schularbeit.

Es ist freilich oft recht schwer zu beseitigen, weil ein Bau Geld kostet, und die meisten Menschen in dem traurigen Wahne leben, daß Geld das höchste Gut sei, und man dieses so lange wie möglich festzuhalten habe. Es mag ja Fälle geben, wo eine Schulgemeinde völlig leistungsunfähig ist, aber sehr oft ist das Unvermögen der Schulväter bei weitem nicht so groß, wie ihr Geiz. Nach Lage der Gesetzgebung in Preußen ist seitens der Aufsichtsbehörden freilich dagegen wenig auszurichten; aber das soll die Schulrevisoren nicht abhalten, durch wiederholte dringliche Vorstellungen an entscheidender Stelle den Finger auf die Wunde zu legen.

Eine zu kleine, unbequeme oder ungesunde Lehrerwohnung kann auch insofern ein Hindernis gesegneter Schularbeit sein, als dem Lehrer dadurch die rechte Freudigkeit zu seinem Dienst genommen werden kann. Eine freundliche, bequeme Familienwohnung trägt sehr viel zur guten Stimmung eines Menschen bei. Wenn der Revisor dem Lehrer eine Verbesserung seiner Wohnung verschaffen kann, so soll er sich keine Mühe dabei verdrießen lassen. Oft ist dies durch Rücksprache mit dem Gemeindevorsteher und einem verständigen Schulvorsteher ohne große Weitläufigkeiten zu erreichen, wenn die Kosten nicht zu groß sind. Zuweilen läßt sich auch mit wenig Mühe und Kosten eine wesentliche Verbesserung herbeiführen.

Sehr schwer kann unregelmäßiger Schulbesuch auf der Schule lasten. Zwar sind häufig daran der Lehrer und der Ortsschulinspektor schuld, die dem Unwesen nicht mit der nötigen Zähigkeit entgegentreten und meinen, daß sie zur Abstellung desselben nicht berufen seien. Aber es ist eine Thatsache, daß die Schulversäumnisse abnehmen oder aufhören, wenn der Ortsschulinspektor und der Lehrer mit Ausdauer, besonders auch durch persönlichen Einfluß auf säumige und gleichgültige Eltern dagegen zu Felde ziehen. Das ist unstreitig das wirksamste Mittel, einen regelmäßigen Schulbesuch herbeizuführen. Haben die dazu Berufenen diesen Weg noch nicht betreten, so sind sie darauf hinzuweisen, ist es aber ohne Erfolg geschehen, so ist es die Pflicht des Revisors, den hierauf bezüglichen gesetzlichen Vorschriften Geltung zu verschaffen. Der unregelmäßige Schulbesuch ist gar nicht selten weiter nichts, als eine durch die Nachlässigkeit der Schulväter herbeigeführte und fortgesponnene Gewohnheit. Man würde sich unschwer hineinfinden, wenn das Gegenteil Gewohnheit würde. Das ist durchzuführen, sobald die Säumigen bei allen Instanzen den Ernst merken, dem Gesetze Bahn zu machen. Dazu muß der Revisor helfen und namentlich auch den Ortsschulinspektor dafür gewinnen, daß er mit Nachdruck für regelmäßigen Schulbesuch eintritt und, wenn es nötig ist, auch den Antrag auf Bestrafung der Schuldigen nicht scheut. Dadurch, daß der Amtsvorsteher bei uns zum Strafvollstrecker eingesetzt worden ist, sind freilich, wenigstens hier zu Lande, nach dieser Seite die Schwierigkeiten nicht geringer geworden.

Überfüllte Klassen sind ein schweres Hindernis gedeihlichen Fortschritts in der Schule. Zwar ist seitens der Unterrichtsverwaltung in den letzten Jahrzehnten viel geschehen, um diesem Übel abzuhelfen; trotzdem giebt es noch eine große Anzahl von Schulen, wo einem Lehrer die Aufgabe zufällt, 100, 120 oder noch mehr Kinder zu unterrichten. Das sind nur ganz besonders begnadigte Lehrer, die eine solche Masse geistig zu beherrschen und gleichmäßig zu fördern imstande sind. Die gewöhnliche Folge ist bei überfüllten Schulen das Zurückbleiben der schwächeren Schüler, wenn der Lehrer pflichttreu und nicht ungeschickt ist. Oft erlahmt

aber auch guter Wille unter der unerträglichen Last, und der Lehrer wird das Opfer der Verhältnisse.

Bei dem ernsten Willen der Unterrichtsbehörden überall normale Schulverhältnisse zu schaffen, ist es die Pflicht des Revisors, auf überfüllte Schulen so lange hinzuweisen, bis Abhilfe erfolgt. Daß bei einer Schülerzahl von mehr als 80 statt der einklassigen Schule die Halbtagsschule eingerichtet wird, gestatten die Allgemeinen Bestimmungen; für die Schule und deren Leistungen wäre es noch günstiger, wenn sie dies anordneten. Denn daß die Halbtagsschule vor einer überfüllten einklassigen ihre großen Vorzüge hat, wird nicht bestritten werden können. Manche Lehrer haben sich indessen so sehr an den Betrieb und das Getriebe der einklassigen Schule gewöhnt, daß sie vor jeder Änderung der Schuleinrichtung zurückschrecken. Dem würde freilich im gegebenen Falle auch Rechnung getragen werden können, sofern der Lehrer nur seiner schweren Aufgabe annähernd gewachsen ist.

Aus dem Gesagten ergiebt sich, daß die Schulrevisionen keineswegs eine leichte und bequeme Arbeit sind, und daß es offener Augen und sorgfältiger Erwägung aller Sonderverhältnisse bedarf, wenn der Lehrer, der *seine Pflicht treu thut*, in seiner Amtsarbeit einer billigen, wohlwollenden und gerechten Beurteilung unterworfen werden soll. Hier ist es nicht genug, Kritik zu üben, zu loben oder zu tadeln. Die Revision muß eine *positive Förderung* der Schule und des Lehrers im Gefolge haben. Ist die Berufsfreudigkeit des Lehrers dadurch gewachsen und sein Blick auf neue, feste Wege, die zum Ziele führen, gelenkt, ist er auf seine Mißgriffe aufmerksam gemacht worden, und hat er Anregung und Mut zu freudiger Weiterarbeit gefunden; — hat die Lust zum Lernen, der Gehorsam, die Aufmerksamkeit seiner Schüler durch die Prüfung zugenommen, so daß sie gern an diese Stunden und die darin erfahrene Förderung zurückdenken, so hat die Revision ihren Zweck erfüllt.

Die schmerzliche Erfahrung, daß bei manchem Lehrer der gute Wille nicht vorhält, daß die Trägheit und Untreue ihn nicht zur Freude an seiner Berufsarbeit kommen läßt, daß gegebene

Versprechen nicht gehalten, und gute Vorsätze nicht ausgeführt werden, daß das Gefühl der Verantwortung über die ihm anvertrauten Kinder darnieder liegt, ja selbst, daß Leichtsinn und Gewissenlosigkeit das Pflichtbewußtsein verdrängt — bleibt wohl keinem Revisor ganz erspart. — Wohl ihm, wenn es ihm dann gegeben ist, in jedem Falle das wirksamste Mittel der Abhilfe zu finden, und ohne Rücksicht auf Personen die große Sache zu fördern, der er dient.

h) Die Berichte.

Die Revisionsberichte werden das Gesamtergebnis der Untersuchung niederzulegen und sich ebenso von nichtssagenden allgemeinen Wendungen, als von der Wiedergabe unwesentlicher Kleinigkeiten fern zu halten haben. Eine kurze und treffende Charakteristik des Lehrers selbst darf nicht fehlen. Denn aus der Persönlichkeit läßt sich nur deren Arbeit mit ihrem Erfolge oder Mißlingen verstehen.

Berichte, die während der Revision stückweise niedergeschrieben werden, beeinträchtigen diese und verfallen leicht der Gefahr der Einseitigkeit und Unrichtigkeit. Der Schulrevisionsbericht soll keine Augenblickseingebung, sondern das wohl erwogene, objektive Bild der Schule und des Lehrers sein. In der Schule macht sich der Revisor nur kurze Notizen als Gedächtnishilfen.

Die Berichterstattung wird im allgemeinen durch vorgeschriebene Formulare erleichtert.

Manchem Schulinspektor mögen letztere aber auch eine mißliebige Fessel sein. Immerhin führen sie die Punkte an, auf deren Erledigung die Aufsichtsbehörde Wert legt, und erleichtern die Arbeit für den Berichterstatter und den Dezernenten, der viele Berichte zu lesen und über sie zu entscheiden hat.

Es giebt wohl auch Kreisschulinspektoren, die die Formulare durch die Ortsschulinspektoren ausfüllen lassen. Das ist nicht zu empfehlen und läßt mancherlei Schlüsse zu. Wer mit eigenen Augen sieht und mit seinen Ohren hört, der will auch die eigenen

Erfahrungen selbst berichten und dürfte beiläufig so viel Zeit finden, dies in leserlicher Schrift zu thun, was für alle, welche die Berichte in die Hand bekommen, eine Ersparnis von Zeit und Mühe bedeutet, und bei Leuten, die viel Akten zu lesen haben, immer dankbare Anerkennung finden wird.

Über alle äußeren Dinge, Anträge auf Bauten, Beschaffung von Utensilien oder Lehrmitteln, empfiehlt es sich, besondere Berichte zu erstatten, aus dem einfachen Grunde, weil die äußeren Angelegenheiten der Schule von besonderen Dezernenten bearbeitet werden.

i) Übereinstimmung der Revisoren.

Sehr wichtig ist es für das Gelingen der Revisionsarbeit, wenn unter den verschiedenen Revisoren in jeder Beziehung Übereinstimmung herrscht. Für den Lehrer ist es recht übel, wenn z. B. der Kreisschulinspektor tadelt, was auf bestimmter Anordnung des Ortsschulinspektors beruht, oder, wenn der Schulrat Weisungen giebt, die früher gegebenen Vorschriften des Kreisschulinspektors widersprechen. Und doch lassen sich dergleichen mißliche Abweichungen der verschiedenen Instanzen nicht mit Sicherheit vermeiden. Es muß ja schließlich die untergeordnete Revisionsinstanz der übergeordneten darin nachgeben; aber besser ist es ohne Frage, wenn sie sich nicht widersprechen. Soll das erreicht werden, so dürfte es sich empfehlen, daß der Ortsschulinspektor jeder Revision des Kreisschulinspektors und beide denen des Schulrats beiwohnen. Bei dieser Gelegenheit wird es jenen nicht verborgen bleiben, worauf dieser Wert legt. Verschiedenheiten der Auffassung oder der Ansichten können dabei leicht ausgeglichen werden.

Wenn besonders der Ortsschulinspektor der Revision der ihm unterstellten Schulen ohne zwingenden Grund fern bleibt, so ist der Schluß gerechtfertigt, daß er die hohe Bedeutung seines Schulaufsichtsamtes nicht erkennt. In der Regel wird ihm von einer bevorstehenden Revision in seinem Aufsichtskreise Mitteilung zu

machen sein. Wenn Zeit und Weg es gestatten, wird er selbstverständlich dazu abgeholt. —

Trifft der Schulrat jedoch, durch die Umstände genötigt, zur Revision in einer Schule ein, ohne vorher den Ortsschulinspektor benachrichtigt zu haben, so wird es in den meisten Fällen möglich sein, diesem sogleich durch einen Boten von seiner Anwesenheit in der Schule Kenntnis zu geben, und ihn zur Teilnahme an der Revision einzuladen.

Dritter Teil.

Die Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände.

Vorbemerkung.

Wenn wir uns anschicken, die Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände zu erörtern, so muß von vorn herein der Irrtum zurückgewiesen werden, als solle hier eine Anweisung folgen, wie der Lehrer in den verschiedenen Fächern und Unterrichtszweigen unterrichtlich vorzugehen habe. Hier handelt es sich weder um einen Lehrplan, noch um eine spezielle Methodik; hier sollen nur die Gesichtspunkte ins Licht gestellt werden, nach welchen eine sichere Beurteilung des Unterrichts möglich ist.

Selbstverständlich muß sich auch der Lehrer durch solche maßgebenden Gesichtspunkte bei seinem Unterrichte leiten lassen. Die allgemeinen Unterrichtsgrundsätze dürfen dabei nicht unbeachtet bleiben. Es werden deshalb im folgenden auch für den Lehrer Winke und Ratschläge enthalten sein, die er beim Unterrichte beachten muß, wenn dessen Beurteilung günstig ausfallen soll.

Auf einige entscheidende Gesichtspunkte soll hier nochmals besonders hingewiesen werden.

Überaus wichtig ist zunächst die Erkenntnis des Zieles, dem der Unterricht zuzustreben hat. Darauf müssen die Augen des Lehrers und der Schüler gleichzeitig gerichtet sein; jede Unterrichtsstunde muß dem Ziele näher führen und es klarer hervortreten lassen.

Es ist ja natürlich wünschenswert, daß der Vormarsch auf gebahntem Wege rüstigen Schrittes und fröhlichen Herzens ausgeführt werde. Aber so glatt geht es auf der Bahn des Unterrichts in großen Schulklassen gewöhnlich nicht. Da giebt es reichliche Hindernisse zu überwinden. Da sind Klippen und Schluchten, die umgangen werden müssen, Verhaue und Gräben, die sich in den Weg stellen. Solche Schwierigkeiten zu überwinden, kostet oft viel Zeit und Mühe, Weisheit und Geduld. Bei alledem aber darf der Lehrer keinen Augenblick vergessen, daß diese Arbeit *nur* den Weg zum Ziele frei zu legen hat.

Und ist das geschehen, so muß doch oft Halt gemacht werden, weil Lahme und Schwache mit der vorwärts eilenden Masse nicht Schritt halten können. Sie dürfen nicht am Wege liegen bleiben. Fahrgelegenheiten giebt's nicht für sie; denn hier muß jeder auf eigenen Füßen stehen und gehen.

Wo trotz solcher Hemmnisse auf der ganzen Linie ein stetiges Vorrücken wahrgenommen wird, wo Lehrende und Lernende davon durchdrungen sind, daß es in der Schule keinen Stillstand und noch weniger einen Rückschritt geben kann, da ergiebt sich die Behandlung des Einzelnen wie von selbst, da braucht auch der Lehrer nicht immer in Sorge zu sein, daß er diese oder jene Unterrichtsregel verletzt oder in der vorgeschriebenen Unterrichtsform fehlt. Da wird auch der Revisor dem Lehrer die Arbeit nicht dadurch verleiden, daß er ohne Not Formenfehler tadelt, oder Unwesentliches kleinlich in den Vordergrund stellt, sondern er wird sich vor allen Dingen mit dem Lehrer freuen, daß das richtige Ziel erstrebt oder erreicht ist.

Zum andern ist die Art des Unterrichtes für seine Beurteilung bestimmend. Es sei hier auf das zurückgewiesen, was über den erziehlichen Unterricht gesagt ist. Alles tote Wörterlernen, alles

Pauken, alle Dressur ist ein Zeichen schlechten Unterrichtes. Der erziehliche Unterricht erheischt die lebhafte Teilnahme, die Selbständigkeit und Selbstthätigkeit der Schüler, deren Schulung durch ihre Sprachfertigkeit und die Fähigkeit selbständiger Darstellung durchgearbeiteter Stoffe bekundet wird. Wenn der Lehrer viel redet, wortreiche Fragen stellt, sich darin verbessert, bevor die Schüler geantwortet haben, und wenn diese leise, mit einem Wort oder ängstlich antworten, wenn sie die Memorierstoffe leiernd und ohne Betonung aufsagen, wenn sie in der Lesestunde nicht wiedergeben können, was sie soeben gelesen haben, wenn sie ihre Rechenaufgaben nicht zusammenhängend und selbständig, d. h. ohne Zwischenfragen des Lehrers vorrechnen können, so hat man es mit einer schlechten Schule zu thun, selbst wenn die Kinder etwa eine Menge Geschichtszahlen gelernt hätten oder schön schreiben und zeichnen könnten.

Wo das Interesse bei Lehrern und Schülern lebendig ist, da weht der rechte Geist durch den Unterricht. Diesen Geist spürt der Revisor in einer Schule sehr bald, wenn er darin weilt. Nicht minder deutlich macht es sich aber auch bemerklich, wenn der Geist der Langweile darin herrscht. Leider ist das kein vereinzelter Fall. Was der Lehrer dort redet, fällt als leerer Wortschall vor den Ohren des Kindes unwirksam nieder. Da giebt es keine Brücke zwischen dem Geiste des Lehrers und der Kinder, deren Augen glanzlos ins Leere starren und deren ganze Haltung erkennen läßt, daß ihr Geist abwesend ist. In solchen Schulen wird vorgesprochen und nachgesprochen unbekümmert um das Verständnis der Sache, unbekümmert um die innere Beteiligung der Schüler. Wo soll sie auch herkommen? Ist sie ja doch auch dem Lehrer fremd. Unstreitig wäre es für die Kinder besser und förderlicher, in Feld und Wald umherzuschweifen, als in einer solchen Schule zu verdummen. Denn etwas anderes wird darin nicht erreicht.

Die Menge des durchgenommenen Stoffes ist an sich kein Merkmal einer guten Schule, denn Stoff kann gedächtnismäßig angeeignet werden. Die Aufnahmefähigkeit der Kinder ist bekanntlich sehr groß. Hat der Lehrer dann auch die glückliche Gabe eines

guten Gedächtnisses, so wird es ihm leicht, eine Menge Daten und Zahlen, Wörter und Stoffe in der Schule bereit zu halten, die bei Revisionen vorgeführt werden können. Ein solch fester Bestand sicher angeeigneter Lernstoffe ist selbstverständlich allemal ein Beweis dafür, daß der Lehrer etwas gethan hat, aber er ist *kein Wertmesser* für die Schule, sondern wird es erst dann, wenn nachgewiesen ist, daß das Gelernte auch für sich selbst und im Zusammenhange verstanden ist. Es ist ja nötig, daß die Kinder Kirchenlieder auswendig lernen. Dieser Besitz hat aber keinen Wert, solange sie dieselben nicht verstehen. Welche Bereicherung seines geistigen Lebens hat ein Kind, wenn es angeben kann, daß die Schlacht bei Hohenfriedeberg am 4. Juni 1745 war, ohne über den Grund, den Hergang und die Bedeutung dieser großartigen Waffenthat etwas zu wissen? Der Revisor wird sich also zu hüten haben, eine Schule nur wegen der Menge des festeingeprägten *Wörterwissens* für gut zu erklären. Die Entscheidung hierüber hängt davon ab, ob der Unterricht, der voraufging, *erziehender Unterricht* war oder nicht.

Nach diesen Bemerkungen gehen wir an die einzelnen Unterrichtsgegenstände, die wir ohne weitere Begründung so ordnen, wie die Allgemeinen Bestimmungen.

1. Der Religionsunterricht.

Der Religionsunterricht in der Volksschule hat wie jeder andere Unterrichtsgegenstand ein bestimmtes Wissen und Können der Schüler anzustreben. Die Allgem. Bestimmungen fordern daher von ihm die Einführung der Kinder in das Verständnis der heiligen Schrift und in das Bekenntnis der Gemeinde. Die Schule hat in der That viel erreicht, wenn die Kinder auch nur annähernd wissen und verstehen, was in der Bibel gesagt wird, und was die christliche Gemeinde bekennt; und doch ist der letzte und höchste Zweck des Religionsunterrichtes damit noch nicht genannt. Denn das Wissen und das Verständnis der religiösen Wahrheit ist nur das Mittel, das menschliche Herz in die rechte Stellung zu seinem Gott zu bringen und den Willen so zu bestimmen, daß er sich dem göttlichen Willen im Thun und Leiden rückhaltlos und freudig unterordnet. Wir wissen wohl, daß das keine Unterrichtskunst vermag, sondern nur die Arbeit des heiligen Geistes an jeder einzelnen Menschenseele. Aber Jesus befiehlt, daß das Evangelium gelehret werde, und der heilige Geist wirkt durch das lebendige Wort. Daher verlangen wir nicht zu viel, wenn wir betonen, daß der Religionsunterricht Kopf, Herz und Wille gleichmäßig in Bewegung setze, daß er, wie man gesagt hat, Gesinnungsunterricht sei. Das wollen augenscheinlich auch die Allgemeinen Bestimmungen sagen, wenn sie als den Erfolg des Religionsunterrichts hinstellen, daß die Kinder befähigt — fügen wir hinzu: auch geneigt — werden, die heilige Schrift selbständig zu lesen und an dem Leben, sowie an dem Gottesdienste der Gemeinde lebendigen Anteil zu nehmen. Wer selbständig, mit Verständnis, mit innerer Beteiligung, mit

Liebe zur Wahrheit, mit dem Verlangen nach Bereicherung und Wachstum seines innern Lebens, mit dem Gebete um Reinigung und Stärkung seines Willens die heilige Schrift lesen gelernt hat, bei dem hat der Religionsunterricht gute Früchte gezeitigt, der wird sich auch zur christlichen Gemeinde und zum Gottesdienste halten und seine Seligkeit mit Furcht und Zittern schaffen.

Solchen fruchtbringenden Religionsunterricht kann nur ein erweckter Christ erteilen. Ein Lehrer, der seinen Gott und Herrn liebt und es versteht, daß in keinem andern Heil ist, als in dem, der sich selbst den Weg, die Wahrheit und das Leben nennt, der ein Kind Gottes ist durch den Glauben an Christo Jesu: der ist der rechte Religionslehrer, dessen Unterricht wird sich tief erbaulich gestalten, ohne daß er breite erbauliche Reden hält. Ein Lehrer, der nicht im Glauben steht, sollte keinen Religionsunterricht erteilen.

„Wer keine Geometrie versteht, wird keinem Kinde einen geometrischen Satz beweisen, und wäre er noch so fromm; und wer kein Christentum in seinem Herzen hat, der wird es keinem Kinde lieb machen, und wäre er noch so klug. Es ist noch niemals Leben gekommen aus dem Tode. Was durch den Lehrer im Kinde lebendig werden soll, das muß vorher in ihm lebendig sein. — Mondlicht leuchtet, wärmt aber nicht. Die durch den Mond hell gemachte Nacht kann schrecklich kalt sein, und bei allem Leuchten bleibt die Erde doch weithin tot. So kommt mir ein Lehrer vor, in dessen Herzen nicht lebt, was er lehrt."*)

Über der Religionsstunde muß in der Schule eine besondere Weihe liegen. Lehrer und Schüler müssen es fühlen und in ihrer gesamten Haltung zum Ausdruck bringen, daß sie mehr ist, als jede andere Unterrichtsstunde. Der Lehrer darf in ihr nicht schelten, poltern oder schlagen. Sein Lehrton muß ernst, und doch freundlich sein. Wenn er sich zum Zorn hinreißen läßt, so ist der Segen des Unterrichts schon dahin. Er muß bedenken, daß es sich in dieser Stunde nicht bloß um Vermehrung der Kenntnisse handelt,

*) Schüren, Gedanken über den Religionsunterricht. Osnabrück. 7. Aufl. 1888. Ein vorzügliches Schriftchen.

sondern daß auch die religiösen Gefühle in Bewegung zu setzen sind, und der Wille auf das Gute gelenkt werden muß. In der Religionsstunde hat der Lehrer sein Bestes zu geben und alles anzuwenden, damit sich nicht die Langweile zu ihm gesellt. Langweiliger Religionsunterricht wird zur Sünde.

Die Schule kämpft nun für ihr Erziehungsideal auch auf dem Gebiete des Religionsunterrichts nicht angriffsweise, sondern aufbauend. Apologetisches Vorgehen liegt daher nicht in ihrer Aufgabe. Die christliche Weltanschauung muß dem Kinde als das unzerstörbare Fundament seines Glückes in Zeit und Ewigkeit mitgegeben werden — nicht durch Streiten gegen andere Meinungen oder Überzeugungen, sondern durch ruhiges, überzeugungstreues Bekennen und Leben, dem es das Kind jederzeit abfühlen kann, daß es aus der Wahrheit kommt und in der Wahrheit steht.

A. Die biblische Geschichte.

Die biblische Geschichte ist für den gesamten Religionsunterricht das vorzüglichste Anschauungsmaterial, oder, wie das Regulativ vom 1. Oktober 1854 es ausdrückte, „das Feld, auf welchem die Elementarschule ihre Aufgabe, das christliche Leben der ihr anvertrauten Jugend zu begründen und zu entwickeln, hauptsächlich zu lösen hat.“ Ihr sind deshalb auch die meisten Stunden gewidmet, und auf der Unterstufe geht der gesamte Religionsunterricht im biblischen Geschichtsunterrichte auf. Alle übrigen Stoffe gliedern sich ihm ein und sind dazu in Beziehung zu setzen.

1. Unterstufe.

Bei der Auswahl der Stoffe ist sorgfältig darauf zu achten, daß sie nicht über das kindliche Verständnis 6- und 7jähriger Kinder hinaus gehen. Die Allgemeinen Bestimmungen wollen auf der Unterstufe nur wenige Geschichten behandelt wissen. Es sollen vorzüglich solche aus dem 1. Buch Mosis und etwa noch die von Mosis und Davids erster Zeit gewählt werden. Aus dem Neuen

Testament kommen die von der Geburt, der Kindheit, dem Tode und der Auferstehung Jesu, sowie leichte Erzählungen aus seinem Leben hinzu. Für die Geschichten vom Herrn Jesus haben die Kleinen von vorn herein ein besseres Verständnis, als für die alttestamentlichen Geschichten. Bei der Auswahl der letzteren ist daher mit großer Vorsicht vorzugehen. So ist es in keiner Weise zu rechtfertigen, wenn die Kleinen wochen- ja monatelang damit gequält werden, sich den Wortlaut der Schöpfungsgeschichte, wenn auch in verkürzter Form, einzuprägen. Es ist genug, wenn den Kindern gesagt wird, daß alles, was sie sehen — Feld, Berg, Fluß, Bäume, Blumen, Sonne, Mond, Sterne, Tiere, Menschen — vom lieben Gott gemacht worden ist. Ebenso wenig sind die Geschichten von der Sündflut, von Isaaks Opferung Stoffe für die Unterstufe. Die Geschichten eignen sich nur dann für diese, wenn in dem Anschauungskreise der Kinder dafür Anknüpfungspunkte vorhanden sind.

Bei der Behandlung der einzelnen Geschichten ist die Hauptsache auf dieser Stufe gutes Vorerzählen. Hersagen einer auswendig gelernten Geschichte entspricht dieser Forderung nicht; vorlesen noch viel weniger. Das ist deshalb in den Allgemeinen Bestimmungen auch geradezu untersagt. Frei, mit innerer Beteiligung, mit warmem Tone, als sei es ihm selbst etwas ganz Neues und höchst Merkwürdiges — so hat der Lehrer die biblischen Geschichten den Kleinen zu erzählen. Ist durch die Erzählung schon in der Seele des Kindes ein Bild von dem Vorgange, den handelnden Personen und ihrem Thun entstanden, so hat die Besprechung der Geschichten die Aufgabe, dies Bild bestimmter zu umgrenzen, einzelne Teile schärfer hervortreten zu lassen, die Personen dem geistigen Auge der Kinder näher zu rücken und deren Handlungen aus dem sittlichen Bewußtsein der Schüler heraus einer kindlichen Beurteilung zu unterwerfen. Haben die Kinder bestimmte und klare Vorstellungen durch die Erzählung und Behandlung der biblischen Geschichte erlangt, so werden sie auch auf anregende Fragen darüber Rechenschaft geben und so dahin gelangen, daß sie auch zunächst in kleinen und dann in immer größeren Abschnitten die Geschichte erzählen lernen.

Darauf soll der Unterricht allerdings hinarbeiten; aber es ist ganz verkehrt, wenn der Lehrer den Wortlaut der Erzählung einfach abfragt, oder so lange übt, bis ihn die Schüler nachsprechen können. Wo bleibt da die innere Beteiligung, wo die Selbstthätigkeit der Schüler? Leider wird in vielen biblischen Geschichtsstunden nur Wörterlernen getrieben, und man glaubt, es sei etwas erreicht, wenn ein oder das andere Kind einen Satz aus der Geschichte oder diese gar ganz erzählen kann. Dieses Verfahren ist ganz geeignet, den Geist der Kinder einzuschläfern und ihnen das Interesse an religiösen Dingen von vorn herein unmöglich zu machen. So mechanisch, wie die Geschichte behandelt wird, werden dann auch Sprüche, Liederverse und Gebote gelernt, statt diese auch für das kindliche Verständnis mit dem erzählten Vorgange in eine innere Verbindung zu bringen und aus der Geschichte gleichsam herauswachsen zu lassen.

Bezüglich der zuletzt genannten Stoffe für den Religionsunterricht ist es üblich, daß dem kindlichen Verständnis angemessene Sprüche und Lieder im Anschluß an die biblischen Geschichten besprochen und gelernt werden. Eins erklärt sich dann durch das andere. Das Kind, das mit der Geschichte von Kain und Abel bekannt gemacht worden ist, lernt und versteht das fünfte Gebot ohne weitere Erklärung. Es ist nur darauf hinzuweisen, daß der liebe Gott dieses Gebot den Menschen gegeben hat, und daß derjenige, der es übertritt, Gott betrübt. Der Spruch: Rufe mich an in der Not — erklärt sich bei Behandlung der Geschichte von den zehn Aussätzigen von selbst.

Trotzdem ist es nicht ausgeschlossen, sondern sogar nötig, daß Gebete und Liederverse auch ohne Beziehung auf die biblische Geschichte erklärt und gelernt werden. Die Eltern erwarten mit Recht, daß ihre Kinder bald nach ihrem Eintritt in die Schule beten lernen.

Daher sind leichte Morgen-, Tisch- und Abendgebete möglichst bald den Kleinen durch kindlich einfache Erklärung zum Verständnis zu bringen und durch gutes Vorsprechen einzuprägen. Das Auswendiglernen ohne solche Erklärung, oder ohne ein gewisses Ver-

ständnis seitens des Kindes ist zu verwerfen. Es ist eben nur Wörterlernen und auf der untersten Stufe auch dies noch nicht einmal. Die Kinder müssen sogleich daran gewöhnt werden, von ihrem Verständnis des Gelernten auf leichte Fragen Rechenschaft zu geben und alles, was sie lernen, richtig zu sprechen und gut zu betonen.

Wenn ein Lehrer die jüngsten seiner Schüler Monate lang in der Schule sitzen läßt, ohne daß sie im Gebiete des Religionsunterrichts etwas gelernt haben, so verdient er den ernstesten Tadel. — Nicht minder verwerflich ist es, wenn er sich damit begnügt, daß die kleinen Schüler ihre Memorierstoffe leise, falsch und leiernd sprechen. Von Anfang an muß in der Schule der Grundsatz gelten, daß alles, was zu lernen ist, auch gut gesprochen wird. Läßt dieser Grundsatz auch zunächst einen raschen Fortschritt nicht zu, so macht er dann später, wenn bei den Schülern das Richtige zur Gewohnheit geworden ist, die Arbeit um so leichter.

2. Mittelstufe.

In der einklassigen Volksschule wird es sich nicht umgehen lassen, im biblischen Geschichtsunterrichte die Mittelstufe mit der Oberstufe zusammen zu unterrichten. Dabei ist dann gewissenhaft darauf zu achten, daß die jüngeren Kinder nicht unbeteiligt und unbeschäftigt sitzen bleiben; der Unterricht muß vielmehr so eingerichtet werden, daß auch sie folgen können. Zu denjenigen Antworten, die die jüngeren Schüler geben können, dürfen der Regel nach nicht die Kinder der Oberstufe aufgerufen werden. Hier mögen vielmehr die jüngeren ihre Kraft zeigen und üben. Die bei der Besprechung heranzuziehenden Memorierstoffe, die auf der Mittelstufe gelernt sind, werden von diesen Schülern angeführt und aufgesagt, kurz, die Kinder dürfen keinen Augenblick während des Unterrichts das Gefühl haben, daß sie überflüssig seien, und der Unterricht sie nichts anginge, wenn auch natürlich der Schwerpunkt der gemeinsamen Arbeit in der Oberstufe liegt.

Wo nun aber die Verhältnisse so glücklich liegen, daß die

Kinder der Mittelstufe gesonderten biblischen Geschichtsunterricht erhalten können, ist dieser Umstand voll zu berücksichtigen.

Zunächst in der Auswahl der Geschichten. Auch hier darf man dem kindlichen Verständnis nicht zu viel zumuten. Auf Vollständigkeit ist zu verzichten, und nur diejenigen Geschichten sind zur Behandlung zu bringen, deren sittlicher und religiöser Inhalt dem kindlichen Verständnis auf dieser Stufe entspricht. Das Neue Testament muß einen größeren Raum einnehmen als das Alte. Die Festgeschichten müssen auch bei zweijährigen Kursen alljährlich vor den Festen wiederkehren. Der selten erscheinende Revisor hat freilich nicht die Aufgabe, die Stoffverzeichnisse aufzustellen; aber er ist in der Lage, Mißgriffe zu beseitigen und auf Verbesserung des Lehrplans zu dringen. Dagegen ist es eine besondere Aufgabe des Ortsschulinspektors, dem Lehrer bei Erprobung und Verbesserung des Lehrplans, besonders der Stoffverzeichnisse, fortgesetzt mit Rat und That zur Hand zu gehen. Dabei wird in den seltensten Fällen eine Vermehrung, in der Regel eine Ausscheidung ungeeigneter oder weniger nötiger Stoffe zu erwägen sein.

Sodann ist die Form der Erzählung für diese Stufe besonders einzurichten. Zwar hat sie sich selbstverständlich an das Bibelwort anzuschließen, aber schwere oder schwerverständliche Ausdrücke und Verbindungen zu vermeiden. Es giebt ja auch Historienbücher für die Mittelstufe, nach denen sich der Lehrer bei seiner Erzählung richten kann;*) aber es kann dem denkenden Lehrer auch zugemutet werden, im Anschluß an ein Historienbuch sich den Text für diese Stufe selbst zurecht zu legen, was unter Benutzung der Historienbücher von Wendel oder Fiedler-Schorn**) und unter

---

*) z. B. Reinecke, Biblische Geschichten für die Mittel- und Oberstufe. Ausgabe B. 0,80 Mark. — Messerschmidt, Biblische Lebensbilder. Frankenberg. 0,80 Mark. — Fürbringer, Bibl. Geschichten. Abteilung für Mittelklassen. 0,75 Mark.

**) Wendel, Bibl. Geschichten 2c. Breslau, Dülfer. geb. 0,75 Mark. — Fiedlers Bibl. Historienbuch für Bürger- und Landschulen. Neu bearbeitet von Ruete. Leipzig. Dürr. Ausgabe B. 0,50 Mark.

Berücksichtigung des geistigen Standpunktes der in Betracht kommenden Schüler ohne großen Zeitaufwand möglich ist.

In Bezug auf den Erzählton des Lehrers sei auf das hingewiesen, was bei der Unterstufe gesagt ist. Er sei warm und lebendig, so daß die Kinder die innere Beteiligung des Erzählers daraus hören und dadurch selbst zur Teilnahme angereizt werden. Gut erzählt ist halb erklärt.

Es gilt im allgemeinen für methodisch geboten, erst die Erzählung der Geschichte in vollem Umfange vorausgehen zu lassen und dann bei deren Wiederholung die Abschnitte einzeln zu bieten. Wir können uns dem nicht ohne weiteres anschließen. Bei jeder längeren Erzählung ist es vielmehr zweckdienlicher, die Geschichte von vorn herein in scharf abgegrenzten Abschnitten vorzuführen und zu behandeln. So bleibt den Kindern bis zum Ende der Geschichte eine gewisse Spannung und es wird ihnen leichter, den einzelnen Abschnitt aufzufassen und festzuhalten, besonders, wenn diesem eine den Inhalt bestimmt bezeichnende Ankündigung vorausgeht, z. B.: Ich will euch nun erzählen, wie der verlorne Sohn aus der Fremde wieder zu seinem Vater zurückkehrt.

Die Behandlung der biblischen Geschichte wird sich auf dieser Stufe nur insofern von der auf der Oberstufe unterscheiden, als dabei auf den Anschauungskreis, auf das bereits erworbene Wissen und den gesamten geistigen Standpunkt der Schüler Rücksicht zu nehmen ist. Wo diese Grenze zu ziehen sei, muß dem richtigen Urteil des Lehrers überlassen werden, der es sofort an der gesamten Haltung, den Augen und den Antworten der Schüler merken wird, wenn er sie unbeachtet läßt.

Festzuhalten ist hierbei, daß die Gliederung scharf hervortreten muß. Sie kann auch zur Erleichterung der Schüler an die Wandtafel geschrieben werden. Die Besprechung muß dahin führen, daß die Kinder den Wortlaut der Erzählung verstehen. Bei einfachen Geschichten genügen oft wenig Fragen, um dies zu erreichen. Schwierige Ausdrücke oder unbekannte Verhältnisse sind kurz zu erläutern. Die Karte von Palästina muß in jeder biblischen Geschichtsstunde aushängen, sobald die Kinder das Kartenbild ver-

stehen. Gleich zu Anfang des Schuljahrs sind sie mit den Hauptsachen — Mittelmeer, Jordan und totes Meer, Provinzen, West- und Ost-Jordanland — bekannt zu machen, damit sie dann imstande sind, die Lage eines Ortes, Berges u. s. w. anzugeben und zu zeigen.

Der Hauptnachdruck ist aber bei der Besprechung auf die Entwickelung des religiösen und sittlichen Inhalts zu legen. Das ist die denkende Verarbeitung der Geschichte. Was Gegenstand unseres Glaubens oder Aufgabe unseres sittlichen Thuns ist, das muß den Kindern an dem vorliegenden Beispiel nahe gebracht und verständlich gemacht werden. Gottes Liebe, Allmacht, Weisheit, der Menschen Sünde und Verkehrtheit, ihre gottgefälligen oder bösen Gesinnungen und Handlungen, wie sie uns die Geschichten vorführen, sind so ins Licht zu stellen, daß Gemüt und Wille der Kinder dadurch bewegt werden.*) Läßt sich der gewonnene Inhalt durch einen Spruch oder einen Liedvers zusammenfassen, so prägt er sich um so besser ein.

Niemals darf die Übung und Anwendung der behandelten Stoffe unterbleiben. Erst dadurch wird es möglich, daß die Kinder, wie es im Regulativ vom 1. Oktober 1854 heißt, die biblische Geschichte in und an sich erleben. Sie müssen erkennen, daß auch in ihren Herzen die böse Lust wohnt, wie in Evas, daß ihnen oft das Erbarmen mit der Not des Nächsten fehlt, wie dem Priester und Leviten, die an dem unter die Mörder Gefallenen vorübergehen u. a. Hier ist auch die Vergleichung mit früher behandelten Stoffen am Platze. z. B.: Wie verhält sich Abraham bei Gottes Berufung, wie Moses? Maria und Zacharias bei der Verkündigung durch den Engel u. a.

---

*) „In dieser Teilnahme liegt die gemüts- und willensbildende Macht des biblischen Unterrichts. Ist diese innige Verschmelzung zwischen den Schülern und den Personen der Geschichte hergestellt, dann haben auch die Fragen einen Sinn und erhalten ihren Wert, wenn es heißt: Was denkst du über diese Handlungsweise? War das recht gehandelt? Wie hättest du gehandelt? Was hättest du gesagt? Mit welchem Liede hättest du Gott gedankt? Welches Bibelwort hättest du entgegengehalten?" Leutz, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts II § 94.

Die Wiedererzählung seitens der Kinder kann am Schlusse der Behandlung, aber noch besser nach der Erklärung des geschichtlichen Vorganges erfolgen, weil dann die Grundlage der Besprechung sicherer gelegt ist. Sobald ein Gedanke oder eine Gedankenreihe durch die Besprechung zum Abschluß gekommen ist, haben die Schüler das Gewonnene auf bestimmte Fragen selbständig wiederzugeben. Dabei kann natürlich den Kindern weder eine neue Gruppierung, noch auch eine Klarstellung der Gedanken zugemutet werden. Was die Schüler wiedergeben, muß ihnen eben durch die Besprechung so bestimmt und klar gegeben sein, daß es ihnen bei fortgesetzter Übung nicht schwer fällt, ihre Aufgabe zu lösen. Diese Wiederholung oder Zusammenfassung — wie es gewöhnlich genannt wird, darf nicht bloß einzelnen Kindern zugemutet, sondern es müssen alle zu dieser Leistung befähigt werden.

Bei alledem ist wohl zu beachten, daß es nicht genug ist, die Geschichten und ihren sittlichen und religiösen Inhalt dem Verstande der Kinder nahe zu bringen, daß es daher auch nicht Aufgabe des Lehrers ist, die Kinder mit einer möglichst vollständigen und bis ins Einzelne gehenden Erklärung zu quälen, sondern daß es eine köstlichere Frucht dieses Unterrichts giebt, nämlich die, das Herz der Kinder für die ewige Wahrheit zu erwärmen und ihrem Gott und Heiland zu gewinnen, sowie besonders auch ihrem Willen den Inhalt und die Richtung zu geben, daß sie ihr ganzes Leben nach dem Grundsatze regeln: Leben wir, so leben wir dem Herrn.

An die Behandlung schließt sich die Übung des Wiedererzählens seitens der Kinder. Auf der Mittelstufe muß jedes Kind imstande sein, einzelne Abschnitte der behandelten biblischen Geschichte ohne wesentliche Hilfe des Lehrers wieder zu erzählen. Bei dem Vorerzählen des Lehrers und bei der Behandlung ist jeder Abschnitt der Geschichte mit einer Inhaltsangabe versehen worden. Darauf nimmt der Lehrer Bezug, wenn er die Kinder zum Erzählen der Geschichte auffordert. Er sagt also z. B.: Erzähle, wie das kananäische Weib Jesus um Hilfe bittet; oder:

Erzähle, wie Jesus das Weib zurückweist. Dann übersieht das Kind den Inhalt der Geschichte, die Aufgabe ist bestimmt und enthält eine Zielangabe und die Gliederung wird anschaulich wiederholt. Damit auch der Schüler den Beweis beibringt, daß er dem Unterrichte mit Verständnis gefolgt ist, giebt er vor seiner Erzählung noch einmal den Inhalt. Er sagt also: Ich will erzählen, wie Jesus das kananäische Weib zurückweist; oder: Wie er ihre Bitte erhört u. s. f. Diese Praxis ist erprobt und wird von den Anhängern Herbarts und Zillers konsequent geübt. Sie schützt die Schüler vor bloß gedächtnismäßiger Wiedergabe der Worte einer Erzählung und nötigt sie, sich beim Erzählen den Inhalt der Worte zu vergegenwärtigen. — Aus den einzelnen Teilen baut sich so die ganze Geschichte in übersichtlicher Gliederung auf.

Wenn die Schule im Besitz von brauchbaren biblischen Bildern ist, so kann als Schlußübung die Betrachtung und Besprechung des betreffenden Bildes auftreten. Die Kinder haben dann unter Anleitung des Lehrers den Moment der Geschichte zu bestimmen, den das Bild darstellt, die einzelnen Figuren zu erklären und anzugeben, was die handelnden Personen thun und reden. — Das biblische Bild wird also nur als Anhalt für eine Wiederholung der Geschichte benutzt. Es empfiehlt sich weder auf dieser, noch auf der Unterstufe, die gesamte Behandlung der Geschichte an das Bild anzuknüpfen. — Daß Bilder im biblischen Geschichtsunterrichte auch entbehrlich sind, weiß jeder erfahrne Lehrer. Schlechte Bilder sollte man grundsätzlich nie verwenden.

3. Oberstufe.

Was in der Mittelstufe begonnen und vorbereitet ist, das soll in der Oberstufe ausgebaut, erweitert und in gewisser Weise zur Vollendung gebracht werden. Die Schüler erhalten nach den Allgemeinen Bestimmungen „eine planmäßig geordnete Reihe der wichtigsten Erzählungen aus allen Perioden der heiligen Geschichte des Alten und Neuen Testaments und auf Grund derselben eine zusammenhängende Darstellung der heiligen Geschichte, in welcher

namentlich das Lebensbild Jesu deutlich hervortritt und in die auch die Pflanzung und erste Ausbreitung der Kirche aufzunehmen ist." (Allg. Best.)

Die Aufgabe ist groß, und bis heute ist man noch nicht darüber klar, wie sich für die Schule die zusammenhängende Darstellung der heiligen Geschichte gestalten soll. So ist man auch der Forderung, das Lebensbild Jesu deutlich hervortreten zu lassen, in unsern Schulen noch nicht ernstlich nahe getreten, obwohl sich die öffentliche Besprechung der Sache zugewandt hat.*)

So lange ein ausgeführter Lehrplan in dieser Richtung noch nicht die allgemeine Anerkennung gefunden hat, wird die Art der Ausführung jener Vorschrift von dem Geschick und dem guten Willen des Lehrers abhängen. Thatsächlich steht die Behandlung der einzelnen biblischen Geschichten im Vordergrunde. Als zusammenfassende Wiederholung wird dann etwa noch eine zusammenhängende Übersicht über die Geschichten des Alten und Neuen Testaments gegeben. — Bei den obwaltenden Schulverhältnissen werden wir uns vorläufig damit begnügen müssen, ohne grundsätzlich das Ziel der Allgemeinen Bestimmungen aufzugeben. Brüggemann hat uns zwar eine „Heilsgeschichte in biblischen Geschichten erzählt" gegeben (Essen, Bädecker. 1 Mark), aber trotz der sehr geschickten Überschriften liegt doch der Hauptnachdruck auf der einzelnen Geschichte.

Die Form der Erzählung macht auf dieser Stufe keine Schwierigkeiten. Der Lehrer richtet sich möglichst nach dem eingeführten Historienbuche. Aber der Erzählton ist hier, wie auf den vorhergehenden Stufen von entscheidender Bedeutung. Selbst, wenn vorausgesetzt werden muß, daß eine Anzahl von Kindern die zu erzählende Geschichte kennt, muß der Ton des Erzählers doch so sein, als ob die Geschichte zum erstenmale im Unterrichte vorkäme.

Der Kursus des biblischen Geschichtsunterrichts ist auf dieser Stufe mit Ausnahme einiger vielklassiger Schulen in der Regel

*) Bang, Das Leben Jesu. Seine unterrichtliche Behandlung. Ein dringlicher Reformvorschlag. Leipzig. 2. Aufl. 1895. — Völker, Leben und Lehre Jesu. Berlin. Reuther & Reichard. 1896.

ein zweijähriger. Die Festgeschichten, die alljährlich wiederkehren, sind den Kindern bekannt. Hier braucht der Lehrer nicht vorzuerzählen, sondern er kann den Schülern vorher die Aufgabe stellen, sich auf die Erzählung aus dem Historienbuche vorzubereiten und dann den Unterricht mit der Erzählung durch die Schüler beginnen. Ebenso kann bei andern bekannten und leichten Geschichten vorgegangen werden.

Die weniger wichtigen, kursorisch zu behandelnden Geschichten können auch aus dem Historienbuche oder der Bibel mit fortgehenden Wort- und Sach-Erläuterungen gelesen werden. Im übrigen hat der Lehrer dasselbe Verfahren, wie bei der Mittelstufe einzuhalten.

Gemäß dem Standpunkte der Schüler wird der Lehrer bei der Besprechung das Sachliche und Thatsächliche, soweit es die Klarstellung des Vorganges erheischt, ins Licht setzen, jederzeit die ausgehängte Karte des heiligen Landes benutzen, aber sich davor hüten, bei diesen Sachen zu lange zu verweilen. Die Hauptsache ist und bleibt die Vertiefung, die Hervorhebung des sittlichen und religiösen Inhalts, die Beschäftigung mit den handelnden Personen, mit ihrem Denken, Thun und Leiden. Dabei ist es nicht nötig, daß der bereit liegende Stoff nach dieser Seite in jedem Falle erschöpft werde. Die Hauptpunkte sind aber hervorzuheben und zum Verständnis zu bringen. Sind Gedanken, die in einer Geschichte enthalten sind, schon früher bei andern Gelegenheiten behandelt, so ist einfach darauf zurückzuweisen und durch einige Fragen festzustellen, daß die Schüler die Sache verstehen. Überhaupt kann sich die Vergleichung mit verwandten Stoffen auf dieser Stufe sehr fruchtbar erweisen.*)

Daß Katechismus, Lied und Spruch als verwandte Stoffe und als Zusammenfassung der Ergebnisse der Besprechung fleißig heranzuziehen und zu verwerten sind, ist bekannt.

---

*) Sehr gut ist hier für den Lehrer zu verwerten das Werk von Staude: Präparationen zur bibl. Geschichte des Alten und Neuen Testaments. Dresden, Bleyl & Kämmerer. I. Teil 4 Mark. II. Teil 2,50 Mark.

Die Anwendung auf Herz und Leben der Kinder muß sich auf dieser Stufe mannigfaltiger und eindringlicher gestalten, als auf den vorhergehenden. Formen wie die: Wir sehen daraus, daß wir Gott für alles danken sollen — sind aber unwirksam. Der Schüler hat vielmehr die Wohlthaten aufzuführen, die er täglich von Gott erhält, und dann stellt der Lehrer die Frage: Hast du nun heut deinem Gott dafür gedankt? — Willst du dir nicht ernstlich vornehmen, von nun ab nicht mehr zu den Undankbaren zu gehören? — Daran schließt sich im Chor etwa der Vers: Sollt ich meinen Gott nicht singen, der auch gesungen werden kann.

Die gute, geläufige Wiedererzählung der Geschichte muß von allen Kindern auf dieser Stufe verlangt werden. Schon nach der Erzählung des Lehrers und der sachlichen Besprechung wird die Mehrzahl der Schüler die Geschichte wiederholen können. Dabei *soll* der Lehrer dem Kinde im Ausdruck möglichste Freiheit lassen. In der auf die Besprechung folgenden Stunde müssen alle Kinder die Geschichtserzählung leisten, auf die sie sich daheim aus dem Historienbuche vorzubereiten haben. Doch ist die Gefahr des mechanischen Memorierens hierbei immer vorhanden. Die muß der Lehrer dadurch umgehen, daß er mit den Kindern die Arbeit der Vorbereitung auf die Erzählung einmal vornimmt, um ihnen zu zeigen, wie das anzufangen ist, ihnen auch besonders bemerklich zu machen, daß es nicht die Absicht ist, die Geschichte dem Wortlaut nach auswendig zu lernen. Es ist dabei die Gliederung der Geschichte scharf hervorzuheben. Jedes Glied wird einzeln erzählt unter Vorausschickung des Inhalts, wie in der Mittelstufe. Also: Ich will erzählen, wie die Hirten das Jesuskind aufsuchen und anbeten; oder: Wie der Samariter dem Unglücklichen Barmherzigkeit erweist. Sodann ist zunächst der Vorgang der Seele des Kindes einzuprägen. Den hat es darzustellen, ohne sich ängstlich an das Wort des Historienbuchs zu klammern. Läßt das Kind etwas aus, so wird ihm nicht derart eingeholfen, daß ihm einige Worte des vergessenen Satzes vorgesprochen werden, sondern daß ihm durch eine Frage nach dem Verlauf der Geschichte das Vergessene nahe geführt wird.

Wie die Wiedererzählung, so muß auch jedem Kinde die selbständige Zusammenfassung der Ergebnisse der Unterrichtsbesprechung zugemutet werden. Die Sache ist nicht so schwer, als sie auf den ersten Blick erscheint. Bei stetiger Übung erlangen auch die schwächeren Kinder bald die Fähigkeit solcher Selbstthätigkeit, besonders, wenn öfters ein derartiger Ruhepunkt in der Besprechung eintritt und die Kinder nicht zu lange Gedankenreihen darzustellen genötigt werden.

Damit die Schüler auch in dem vor längerer Zeit behandelten Geschichten heimisch bleiben, hat der Lehrer nicht bloß hin und wieder eine Wiederholung aufzugeben, die doch meistens an den Fleiß der Kinder eine zu starke Zumutung stellt, sondern während des Unterrichtes bei jeder passenden Gelegenheit auf den früheren Stoff zurückzugreifen, ihn zur Vergleichung heranzuziehen, anzuwenden und aufzufrischen. Die gelegentliche häufige Bezugnahme auf das durchgearbeitete Gebiet ist das beste Mittel, dieses dem Geiste der Kinder gegenwärtig zu halten.

Diesem Zwecke dienen auch besonders Übersichten, Zusammenfassungen, Charakterschilderungen, die am Schlusse eines abgeschlossenen Abschnittes vorzunehmen sind. Beim Abschluß der Geschichte Abrahams, Jakobs, Josephs, Johannes des Täufers wird auf Grund der einzelnen Geschichten ein abgerundetes Bild der Person und des Lebens der betreffenden Person gezeichnet, wobei die Kinder die einzelnen Züge unter der Leitung des Lehrers aufsuchen und zusammenstellen. Tritt so das Bild einer hervorragenden Person als Ganzes vor die Seele der Kinder, so ist damit auch für die Behaltbarkeit der einzelnen Geschichten gesorgt. Kommen dazu noch einzelne Gruppen zusammengehöriger Geschichten, wird z. B. ein Überblick über die Entwickelung Israels während der Wüstenwanderung oder während der Königszeit, eine geordnete Zusammenstellung der Wunder, der Gleichnisse oder der übrigen Reden Jesu gegeben und auf die Bedeutung solcher Gruppen in der Geschichte des Reichs Gottes hingewiesen, so hat man einen Anfang gemacht, die biblische Geschichte als Geschichte des Reichs Gottes zu behandeln und kann auf diese Weise auch zu einem Lebensbilde Jesu gelangen.

An die Geschichte der Pflanzung und Ausbreitung der Kirche nach der Apostelgeschichte schließen sich nach den Allgemeinen Bestimmungen einige Bilder aus der Kirchengeschichte, die in mehrklassigen Schulen zu vermehren sind. Ihre Behandlung macht keine besonderen Schwierigkeiten. Sie entspricht dem Verfahren im weltgeschichtlichen Unterricht; nur ist darauf Nachdruck zu legen, daß das Wachstum, die innere Entwickelung und das Leben der Kirche, die Segnungen, die sie den Menschen durch Gottes Gnade gebracht hat, und ihr auf die Ewigkeit weisendes Ziel eine Fortsetzung der Geschichte des Reiches Gottes in dieser Welt ist.

B. Das Bibellesen.

Das Bibellesen tritt in unsern Schulen nicht als selbständiger Unterrichtsgegenstand auf, sondern schließt sich an den Unterricht in der biblischen Geschichte an und gliedert sich ihm ein. Damit ist die Forderung gestellt, daß die zu behandelnden Bibelabschnitte inhaltlich oder geschichtlich mit biblischen Geschichten in Beziehung stehen. So ist im Anschluß an die Schöpfungsgeschichte der 104. Psalm, nach der Behandlung von Davids Fall und Buße Psalm 32 und 51, in Verbindung mit der Leidensgeschichte Jesu Jes. 53 zu lesen. Ähnliche Beziehungen finden sich reichlich. Kahle giebt in seiner Geschichte des Reiches Gottes am Schlusse der einzelnen Geschischten passende Abschnitte zum Bibellesen an.

Das Lesen in der Bibel hat selbstverständlich nicht den Zweck, die Lesefertigkeit der Schüler zu erproben oder zu üben; es handelt sich dabei vielmehr lediglich um den Inhalt der zu lesenden Stücke. Da sich diese in den biblischen Geschichtsunterricht einfügen, so ist der in dem Schriftabschnitt enthaltene Gedanke den Schülern bereits aus der voraufgegangenen biblischen Geschichte geläufig. Sie werden daher anzuleiten sein, die verwandten Gedanken selbst herauszufinden und auszusprechen. Ist dem Stücke eine leicht erkennbare Gliederung zu entnehmen, so mag das geschehen. Die Schüler geben Inhalt und Gliederung wieder und

damit ist die Behandlung abgeschlossen. — Es genügt nicht, den Abschnitt nur lesen zu lassen, ohne die Gedanken der Kinder auf den Inhalt zu richten, und es geschieht zu viel, wenn eine erschöpfende Wort- und Sacherklärung dabei gegeben wird.

Wo zusammenhängende Schriftabschnitte aus den prophetischen und poetischen Büchern des Alten Testaments oder gar ein ganzes Buch aus dem Neuen Testamente gelesen wird — etwa ein Evangelium oder ein Brief Pauli, — da ist die Aufnahme des gesamten Inhalts Zweck des Lesens und muß von Abschnitt zu Abschnitt angestrebt werden. Die nötigste Erklärung des Einzelnen ist dabei nicht zu umgehen, tritt aber hinter der Erfassung des Gedankenzusammenhanges, der Gliederung und der Wiedergabe des Inhalts zurück. In der Volksschule wird zu zusammenhängender Behandlung ganzer biblischer Bücher meist keine Zeit sein; sie wird sich nur bei gehobenen Schulen oder unter besonders günstigen Schulverhältnissen ermöglichen lassen.

Bevor die Bibel von den Schülern überhaupt gebraucht wird, müssen sie darin aufschlagen lernen. Deshalb kann ihnen nicht erlassen werden, die biblischen Bücher Alten und Neuen Testaments nach ihrer Reihenfolge sicher auswendig zu lernen. Man wird am besten mit dem Neuen Testamente den Anfang machen und das Einprägen der Bücher den älteren Kindern der Mittelstufe schon zumuten können. Das ist in der Weise zu erleichtern, daß ihnen eine verkürzte Form des Bücherverzeichnisses zum Einprägen dargeboten und dieses selbst in Gruppen empfohlen wird. Die Kinder lernen also nicht Wort für Wort, was die Bücherverzeichnisse in unseren Bibelausgaben bieten, sondern die neutestamentlichen Bücher etwa in dieser Form: die vier Evangelien: des Matthäus, Marcus, Lukas und Johannes; die Apostelgeschichte. Ein Brief Pauli an die Römer, zwei an die Korinther, einer an die Galater, einer an die Epheser u. s. w. Sodann werden hin und wieder Aufschlageübungen veranstaltet, wobei die Kinder anzuweisen sind, nicht die oberen Ecken der Blätter durch die Hand gleiten zu lassen, sondern nach Überlegung, ob das gesuchte Buch vorn, in der Mitte oder am Ende der Bibel zu finden ist, umzu-

schlagen und mit Nachdenken vor oder rückwärts zu suchen, bis die bezeichnete Stelle gefunden ist.

Jedes evangelische Kind muß sich die biblischen Bücher fest einprägen, Bibelstellen rasch aufschlagen lernen und in der heiligen Schrift heimisch werden. Besondere Bibelkunde zu treiben ist in der Volksschule nicht nötig. Wo sich diese auf mehr als das Verständnis der Bücherüberschriften — z. B. Brief an die Römer, Epheser u. s. w. — und den Inhalt der Schriften erstreckt, also die Bücher und Kapitel zählt, über Ursprung und Verfasser der einzelnen Schriften eingehend handelt, da wird das alles nur Wörterlernen und Gedächtnislast, womit man Lehrer und Kinder verschonen soll.

C. Die Perikopen.

Die Perikopen des nächstfolgenden Sonntages sollen nach den Allgemeinen Bestimmungen den Kindern vorgelesen und kurz ausgelegt werden. Die Forderung ist alt. Sie findet sich schon in dem General-Land-Schul-Reglement von 1763. Das Regulativ vom 3. Oktober 1854 bestimmte die wörtliche Aneignung der Perikopen. Das ist in den Allgemeinen Bestimmungen untersagt.

Die Kunst des Lehrers wird sich darin zu zeigen haben, die angeordnete kurze Auslegung so zu gestalten, daß sie für das religiöse Leben der Kinder fühlbar wird. Wenn die Evangelien auch als biblische Geschichten behandelt werden, so wird in diesem Falle auf die dort gegebene Erklärung Bezug genommen werden können. In den übrigen Fällen wird der Lehrer nur dann aufs Einzelne Rücksicht zu nehmen haben, wenn besondere Schwierigkeiten vorliegen. Der Hauptsache nach wird der Inhalt mit kurzen, klaren Worten im Lehrgespräch festgestellt und, wo es immer angeht, eine Gliederung oder eine Disposition gewonnen. Als Abschluß der Besprechung ist auf die Frage: Was lernen wir aus diesem Evangelium? eine bestimmte, allen Kindern verständliche Antwort zu geben.

Schwieriger als die Erklärung der Evangelien ist die der

Episteln, die durch größere Mannigfaltigkeit der religiösen und sittlichen Gedanken, durch reiche Beziehungen auf das Leben der Kirche und ihrer Glieder dem kindlichen Verständnis nicht geringe Schwierigkeiten bieten. Bei der Kürze der dafür angesetzten Zeit — häufig steht nur eine halbe Stunde für beide Perikopen zur Verfügung — ist eine erschöpfende Erklärung meist völlig unmöglich. Der Lehrer wird sich dann damit begnügen müssen, eine oder einzelne leichter verständliche Lehren oder Ermahnungen herauszuheben und nachdrücklich auf sie hinzuweisen, damit die Kinder so jedenfalls eine Frucht aus der Perikopenstunde mitnehmen.

Zur Vorbereitung auf diese Lektion kann der Lehrer recht wohl am Schlusse des Unterrichts am Freitage die Stellen der Schrift, wo die nächsten Sonntags-Perikopen geschrieben stehen, nennen und den Kindern als häusliche Aufgabe die Durchlesung dieser Schriftabschnitte aufgeben. Der Lehrer, der in diese schwierige Stunde unvorbereitet eintritt, ist nicht treu. Gerade dieser nicht leichten Aufgabe gegenüber kann er zeigen, daß ihm sein Unterricht, und daß ihm die innere Förderung seiner Schüler Gewissenssache ist.

In die Perikopenstunde gehört auch die Belehrung über das Kirchenjahr, nicht in den Katechismusunterricht. Es ist hierbei nicht nötig, die Übersicht über das ganze Kirchenjahr, die lateinischen Namen der Fastensonntage u. s. w. in einer oder zwei Stunden einzuprägen. Sicherer geht der Lehrer zu Werke, der die Kinder zunächst bei Betrachtung der Perikopen in einzelne Teile des Kirchenjahres einführt, den Gedanken der Festzeiten in den Perikopen nachweist, die Namen der Sonntage einprägt und erklärt, wenn sie unmittelbar bevorstehen, und etwa am Ende der festlichen Hälfte des Kirchenjahres die Zusammenstellung des nach und nach Gelernten vornimmt. In dieser Weise durchleben die Schüler zunächst einmal mit Bewußtsein das Kirchenjahr, die gedächtnismäßige Aneignung erfolgt nach und nach, und das bloße Wörterlernen ist damit ausgeschlossen. Tritt dann die Festgeschichte und das Festlied noch hinzu, so haben sich die Kinder nicht eine auswendig gelernte Wörterreihe, sondern eine lebendige Vorstellung von dem Kirchenjahre angeeignet.

D. Der Katechismusunterricht.

1. Allgemeines.

Durch den Katechismusunterricht sollen die Schüler in das Bekenntnis der Gemeinde eingeführt werden. Das Verfahren hierbei ist in den Allgemeinen Bestimmungen vorgeschrieben. Die Erklärung des Katechismus soll unter Heranziehung von biblischen Geschichten, Bibelsprüchen und Liederversen oder ganzen Liedern erfolgen. Aus dieser Vorschrift ist jedoch noch nicht ersichtlich, welchen Dienst die biblischen Geschichten, die Sprüche und Liederverse bei der Erklärung zu leisten haben. Es hat sich nun mit der Zeit ein Verfahren herausgebildet, das keineswegs geeignet ist, den Schülern diesen Unterricht lieb zu machen. Man schickt gewöhnlich eine biblische Geschichte voraus, macht dann einige Worte über das zu behandelnde Katechismusstück und führt zum Schluß dem Inhalte nach verwandte Sprüche und Lieder an. — So wird, um ein Beispiel anzuführen, bei der Erklärung des siebenten Gebots, nachdem der Text gesprochen ist, die Aufgabe gestellt: Erzähle von Achans Diebstahl! — Daraus wird gefolgert: Stehlen heißt, sich fremdes Gut auf unrechtmäßige Weise aneignen. Achan übertrat das siebente Gebot. Das sollen wir nicht thun. — Gieb einen Spruch an, in dem das Stehlen auch verboten wird! Wer gestohlen hat, der stehle nicht mehr 2c. — Was bitten wir in dem Liede: O Gott, du frommer Gott, wenn uns Gott Gut und Geld geben will? — Willst du mir etwas geben an Reichtum 2c. — Damit ist die Erklärung vollendet. — Es sei hier besonders bemerkt, daß das Beispiel nicht erfunden ist, sondern aus der Schule stammt.

Es versteht sich von selbst, daß ein so gearteter Unterricht langweilig und unnütz ist. Aber er stellt immerhin noch einen Fortschritt dar gegen das leider noch nicht ganz ausgerottete Verfahren, den Katechismustext ohne Erklärung einfach so lange, womöglich im Chor, auswendig herleiern zu lassen, bis er, wenigstens von den begabteren Kindern, gedächtnismäßig beherrscht wird.

Zwar müssen sich — von dieser Forderung kann nichts nachgelassen werden — in unsern Volksschulen die Kinder den kleinen lutherischen Katechismus so aneignen, daß sie ihn auswendig mit richtiger Betonung ohne Anstoß aufsagen können und im Leben nie wieder vergessen. Aber das ist nicht das einzige Ziel: Sie müssen ihn auch verstehen und in den verschiedenen Lagen des Lebens auf sich anwenden können. Er darf nicht bloß verstandesmäßiges Wissen, er muß auch Bekenntnis des Herzens und des Glaubens sein.

Bei alledem kommt nur der Katechismus Luthers in Frage. Darüber hinauszugehen ist nicht Aufgabe der Schule. Im Anschluß an den Katechismus eine möglichst vollständige Dogmatik aufzubauen, in den Text hineinzutragen, was nicht drin steht, die Kinder im Katechismusunterrichte mit allerlei gelehrten Ausführungen zu belasten — das alles kann der Volksschule nicht zugemutet werden. Sie hat es nur mit dem Katechismus als solchem zu thun.

Bekanntlich sind dessen Bestandteile von alters her kirchlich festgestellt. Als solche übernahm Luther die 10 Gebote, den Glauben, das Vaterunser, die Einsetzungsworte der Sakramente. Im kleinen Katechismus giebt er von diesen Stücken eine volkstümliche Erklärung. Der Unterricht darf es deshalb nicht übersehen, daß jene Sücke des Katechismus von Luther schon erklärt sind, und daß das Kind in das Verständnis des Katechismus eingeführt ist, wenn es Luthers Erklärung versteht. Es ist demnach falsch, die Kinder zu lehren, die Gebote „zerfielen“ in 2 Teile, in den Text und in die Erklärung. Das ist eine rein äußerliche Teilung, die mit der Sache nichts zu thun hat. Man bleibt vielmehr bei dem Wortlaut des Katechismus: Wie lautet das Gebot? Wie erklärt es Luther? Oder: Was ist nach Luthers Erklärung darunter zu verstehen? — Ferner: Wie lautet die 2. Bitte? Wie erklärt sie Luther? — Wann kommt das Reich Gottes zu uns? — Nun wird die Sache im engsten Anschluß an den Wortlaut so beleuchtet, daß daraus die Erkenntnis hervorgeht, daß sich Luthers Erklärungen mit dem Texte inhaltlich decken.

Das hier Gesagte stimmt mit dem, was Kahle in dem Vorwort zu seiner Katechismusbearbeitung ausführt*) im wesentlichen überein. Jene Ausführungen sind für den, der für die Sache Interesse hat, im höchsten Grade lesenswert.

Der Katechismusunterricht soll daher kein Reden **über** den Katechismus sein und diesen nicht als einen Leitfaden für eine zusammenhängende Religions- oder Glaubenslehre behandeln, der nach dem jedesmaligen Ermessen des Lehrers dort zu ergänzen wäre, wo er eine Lücke zu haben scheint: sondern Luthers Katechismus ist ohne Umschweife den Kindern zum Verständnis zu bringen, gedächtnismäßig anzueignen und so zum unverlierbaren Eigentume zu machen.

Aber muß es den Religionslehrer nicht doch ermüden, sich jahraus, jahrein nur an die Worte des Katechismus zu halten? Soll es ihm nicht gestattet sein, daneben seiner weitergehenden Einsicht Raum zu geben? Statt einer anderen Antwort mögen hier Luthers Worte aus der Vorrede zum großen Katechismus, dessen sorgfältiges Studium jedem Religionslehrer dringlich empfohlen sei, folgen. „Ich bin auch ein Doktor und Prediger", schreibt er, „ja so gelehrt und erfahren, als alle die sein mögen, die solche Vermessenheit und Sicherheit haben" (nämlich den Katechismus für eine schlechte geringe Lehre zu halten): „noch thu ich wie ein Kind, das man den Katechismus lehret, und lese und spreche auch von Wort zu Wort des Morgens und wenn ich Zeit habe, die 10 Gebote, Glauben, das Vaterunser, Psalmen ꝛc. und muß noch täglich dazu lesen und studieren und kann doch nicht bestehen, wie ich gern wollte und **muß ein Kind und Schüler des Katechismus bleiben und bleib's auch gerne.**"

Die Leute, die sich so gar eifrig gegen den Gebrauch des Katechismus in der Schule aussprechen und seine Entfernung daraus herbeiführen möchten, verstehen ihn nicht, oder sind Gegner des konfessionellen Religionsunterrichtes in der Schule.

---

*) **Kahle**, Der kleine Katechismus Luthers, anschaulich, kurz und einfach erklärt. Breslau. Dülfer.

Der Lehrer, der sich in den Katechismus vertieft, immer wieder zu seiner Betrachtung zurückkehrt und nicht meint, er habe ihn längst begriffen, dem wird er immer neue Tiefen zeigen, immer neue Erkenntnisse zuführen, immer neues Interesse wecken, dessen Katechismusunterricht wird lebendig und fruchtbar bleiben und es mit jedem Jahre mehr werden, ohne daß große methodische Künste zur Anwendung kommen.*) Aus dem Gesagten ergiebt sich eigentlich schon das hier anzuwendende Verfahren. Gleichwohl gehen wir darauf noch in Kürze ein.

2. Mittelstufe.

Die preußischen Allgemeinen Bestimmungen verlangen, daß auf der Mittelstufe die beiden ersten Hauptstücke des kleinen Katechismus mit der lutherischen Erklärung, auf der Oberstufe das 3. Hauptstück zur Aneignung kommen. Die der Mittelstufe gestellte Aufgabe ist schwierig. Denn die Kinder dieses Alters sollen den Wortlaut der beiden ersten Hauptstücke mit Luthers Erklärung verstehen und auswendig lernen. Wir würden nichts dagegen erinnern, wenn ein Lehrplan für die Mittelstufe nur das erste Hauptstück und die beiden ersten Artikel auswählte, dagegen den dritten Artikel der Oberstufe überließe.

Die Aufgabe ist für die Mittelstufe auch ziemlich umfangreich, wenn eine ausführlichere Erklärung für sie gefordert würde. Daher ist es allgemein angenommen, den Katechismusunterricht auf der Mittelstufe auf die Einführung in das Verständnis des Wortlauts und der natürlichen Gliederung zu beschränken, natürlich ohne auf die dieser Stufe angemessene Vertiefung und Anwendung zu verzichten**).

Bei der Besprechung der einzelnen Katechismusstücke ist der Stoff zur Veranschaulichung vornehmlich der biblischen Geschichte

---

*) Vergl. R. Eibach, Vademecum catecheticum für den evangelischen Katechismus-Unterricht. Berlin. Reuther & Reichard. 1,50 Mark.

**) Seeliger, Präparationen für den Katechismusunterricht auf der Mittelstufe der Volksschule. Breslau. 3. Aufl. 1893. 0,60 Mark.

zu entnehmen. Die Einsicht in einzelne Katechismuswahrheiten wird deshalb bei Besprechung der biblischen Geschichten, so weit es immer angeht, angestrebt ohne Rücksicht auf die Reihenfolge im Katechismus. Der Kampf Davids gegen Goliath stellt den Kindern vor Augen, was Gottvertrauen ist. Die Geschichte vom barmherzigen Samariter zeigt, wie das fünfte Gebot übertreten und gehalten wird. Der Hauptmann zu Kapernaum ist ein Beispiel für den festen Glauben.

Daneben hat ein geregelter Unterricht der Ordnung des Katechismus zu folgen. Da die Kinder auf der Mittelstufe die beiden ersten Hauptstücke des Katechismus auswendig zu lernen haben, so hat zunächst eine einfache Wort- und Sacherklärung das Memorieren vorzubereiten. Dadurch soll das gedankenlose und leiernde Hersagen des Katechismustextes von vornherein ausgeschlossen werden. Dieser wird also nicht eher zum Auswendiglernen aufgegeben, als bis die Kinder ein Verständnis des Wortlautes und Einsicht in die Gliederung der einzelnen Stücke haben.

Um diese zu erreichen, könnte der Lehrer die Kinder den Katechismus aufschlagen lassen, ihnen den Text, der gelernt werden soll, mit guter Betonung und Gliederung vorlesen, die fremden oder schwer verständlichen Wörter erklären, z. B. Leumund heißt Gerücht; die grammatischen Verbindungen durch Gruppierung des Zusammengehörigen aufdecken und dann durch Fragen nach den einzelnen Gliedern die natürliche Gliederung des Textes feststellen. Dann müßten die zu lernenden Stoffe eingelesen, d. h. mit guter Betonung lesend eingeübt werden. Die Vertiefung der Katechismuswahrheiten durch Heranziehung veranschaulichender biblischer Geschichten oder Lebenserfahrungen, die den Kindern zugänglich sind, kann nach der gedächtnismäßigen Aneignung erfolgen.

Besser und eindrücklicher ist das Verfahren, wenn der Lehrer, ohne daß die Kinder den Text kennen oder ihn vor Augen haben, die lutherische Erklärung der Gebote und Artikel stückweise mit ihnen aufbaut. Beispielsweise ist also im 5. Gebot den Kindern zunächst das vorzuführen, was Gott nach Luthers Erklärung

darin verboten hat. Daß er den Mord verbietet, haben sie schon bei der Geschichte von Kain und Abel gelernt. Im Gleichnis vom barmherzigen Samariter wird erzählt: Die Mörder schlugen den Unglücklichen und ließen ihn halb tot liegen. Das ist im 5. Gebot auch verboten: Wir sollen dem Nächsten an seinem Leibe keinen Schaden thun. — Als Josephs Brüder ihrem Vater den blutigen Rock seines Lieblings sandten, sprach er: Ich werde mit Leid hinunterfahren in die Grube. Wodurch kann also einem Menschen auch das Leben genommen werden? Dadurch, daß man ihm Leid bereitet. Auch das ist im 5. Gebot verboten. Was ist also im 5. Gebot verboten? Daß wir unserem Nächsten an seinem Leibe keinen Schaden, noch Leid thun. — Es ist nicht nötig, daß sich die Kinder zuerst in ihren Antworten an das Wort des Katechismus binden; sie können sich auch frei bewegen, nur daß die Sache erkannt wird. Ist diese zur Einsicht gebracht, so formuliert der Lehrer dann die Antwort auf die Frage: Was ist im 5. Gebot nach den Katechismusworten verboten? Ebenso wird bei der Frage: Was gebietet uns das 5. Gebot? vorgegangen und zuletzt gezeigt, daß nur der das Gebot erfüllt, der Gott fürchtet und liebt. So hat man die Bestandteile der Lutherschen Erklärung des Gebots gewonnen; es ist dann nicht mehr schwer, den Kindern den Wortlaut anzueignen.

Bei der Erklärung des 2. Hauptstücks ist auf dieser Stufe jede künstliche, nicht im Wortlaut selbst liegende Einteilung sorgfältig zu meiden. Man hält sich eben nur an die Worte Luthers. So lehrt man beim 1. Artikel die Kinder antworten auf die Fragen:

1. Was hat Gott an mir gethan?
2. Was thut er noch an mir?
3. Warum hat er das gethan?
4. Was bin ich ihm dafür schuldig?

Die gesamte Erklärung des 2. Artikels antwortet auf die Fragen:

1. Wer ist mein Erlöser?
2. Wen hat Jesus erlöst?

3. Wovon hat er mich erlöst?
4. Womit hat er mich erlöst?
5. Warum hat er mich erlöst?

Der 3. Artikel ist in seine 5 Teile auseinander zu legen und das dazu gehörige Stück der Erklärung jedem derselben gegenüber zu stellen, so daß auf die Frage: Wie erklärt Luther die Worte des 3. Artikels: Ich glaube an die Auferstehung des Fleisches? das Kind zu antworten hat: Und am jüngsten Tage mich und alle Toten auferwecken wird, u. s. w.

Daß ein Kind von 8—11 Jahren Luthers Katechismus bei alledem nicht sofort in seiner Tiefe erfassen wird, ist selbstverständlich, aber es wird ihn nach solcher Einführung weder ohne Verständnis lernen, noch sinnlos sprechen, und auf diesem Boden werden sich dem kindlichen Geiste bei gewissenhaftem und eindringendem Unterrichte von Jahr zu Jahr weitere Ausblicke öffnen, so daß ihm der kleine Katechismus fürs ganze Leben ein lieber und vertrauter Begleiter bleiben wird. — Die Ausgaben des Katechismustextes, welche die Betonung durch den Druck andeuten, halten wir für verwerflich. Die Betonung soll durch das Verständnis kommen. Das V e r s t ä n d n i s vermittelt der L e h r e r, nicht der Fettdruck.

3. Oberstufe.

Ganz in derselben Weise, wie auf der Mittelstufe das erste und zweite Hauptstück, ist auf der Oberstufe das dritte Hauptstück anzueignen. Wo es die Verhältnisse der Schule ermöglichen, — und das wird doch wohl überall der Fall sein — soll nach dem Min.-Erl. vom 24. Juli 1884 den Kindern ein Wort- und Sachverständnis auch des vierten und fünften Hauptstückes gegeben werden. Die gedächtnismäßige Aneignung dieser Stoffe hat während der letzten Schuljahre zu erfolgen.

Dabei ist denn vornehmlich auf die Gliederung dieser Stücke zu achten. Wenn man bei den ersten vier Bitten von einer ersten und zweiten Erklärung redet, so ist das verwirrend. Die Er-

klärung giebt Luther auf die Frage: Was ist das? Die dann folgende Frage: Wie geschieht das? muß für das kindliche Verständnis jedesmal umschrieben werden: Wann wird Gottes Name bei uns heilig? Wann kommt Gottes Reich zu uns? Wann geschieht Gottes guter, gnädiger Wille bei uns?*)

Der Katechismusunterricht hat auch auf der Oberstufe die Aufgabe, die Kinder in das Verständnis des Katechismuswortes einzuführen, und die religiösen Wahrheiten, die er ausspricht, für Herz und Wille fruchtbar zu machen.

Wie der geistige Standpunkt der Schüler auf dieser Stufe ein höherer ist oder sein soll, wie auf der vorhergehenden, so wird hier auch der Katechismusunterricht mehr voraussetzen und tiefer graben müssen, als dort. Hier steht aus dem Unterricht in der biblischen Geschichte reicheres Anschauungsmaterial zur Verfügung, hier bieten sich mehr Beziehungen auf Spruch und Lied. Aber das Verfahren an sich ändert sich nicht. Denn mit Kindern hat man es hier und dort zu thun.

Vor allen Dingen muß also, — es kann das nicht genug betont werden — der Aufbau, die Gliederung der Lutherschen Erklärungen von den Kindern scharf aufgefaßt werden. Die Antwort, die Luther auf die Frage: Was ist das? z. B. bei der dritten Bitte giebt, sagt uns 1. um was wir in der Bitte nicht bitten; daß nämlich Gottes guter, gnädiger Wille überhaupt geschehe. Gott ist ein lebendiger Gott, daher geschieht sein Wille, auch ohne daß wir darum bitten. — Sodann wird uns 2. gesagt, um was wir bitten, nämlich darum, daß Gottes guter und gnädiger Wille auch bei uns geschehe. Nun drängt sich die weitere Frage auf: Wie geschieht Gottes guter, gnädiger Wille bei uns? Antwort: 1. Wenn Gott allen bösen Rat und Willen bricht und hindert; 2. wenn er uns stärket und fest behält in seinem Wort und im Glauben bis an unser Ende. — Was

*) Über die Gliederung und den Gedankenzusammenhang des kleinen Lutherschen Katechismus giebt vorzüglich Auskunft das auch sonst treffliche Werkchen vom verstorbenen General-Superintendenten Leop. Schultze, Katechetische Bausteine. Magdeburg. E. Bänsch.

sinnt der böse Rat? Was will der böse Wille? Daß die erste und zweite Bitte an uns nicht erfüllt werde; daß also Gottes Name bei uns nicht heilig werde, und daß sein Reich nicht zu uns komme. — Wer hat solchen bösen Rat und Willen? Der Teufel, die Welt und unser Fleisch. — Wenn die Gliederung und der Gedankenzusammenhang dieser Erklärung den Kindern einmal wirklich klar geworden ist, so bleibt ihnen diese Erkenntnis, so oft sie zu dem Texte zurückkehren.

Die tiefere Einführung in das Verständnis des Einzelnen geht in der Weise vor sich, daß jedes selbständige Glied des Textes nach den Gesichtspunkten: Anschauung, Einsicht, Anwendung für sich betrachtet und durchgearbeitet wird.

Der verständige Lehrer wird sich selbst sagen, daß sich diese drei Unterrichtsstufen nicht nach ehernen Gesetzen abwickeln, sondern daß je nach Art des Stoffes die eine oder die andere hervorgehoben oder zurückgestellt werden kann. Wo der Stoff an sich verständlich ist, bedarf es keiner weitläufigen Veranschaulichung; wo sich die Anwendung nicht ungesucht ergiebt, tritt die Übung an ihre Stelle. Der Regel nach aber werden die Kinder bei Behandlung jedes einzelnen Gliedes, das sich bei der Einteilung ergiebt, 1. durch gründliche Veranschaulichung zur Erkenntnis der Katechismus-Wahrheit gebracht; die Erkenntnis wird 2. durch die Besprechung vertieft und durch Beziehung auf Sprüche und Lieder oder auch andere Stoffe verwandten Inhalts nach allen Seiten befestigt und so auf einer breiteren Grundlage aufgebaut. Endlich wird 3. die gewonnene Erkenntnis auf Leben, Herz und Wille des Kindes angewandt.

Woher der Lehrer das Veranschaulichungsmaterial entnimmt, wie er die Einsicht vertieft und den Stoff mit verwandten Stoffen verknüpft, wie er die Anwendung eindrücklich macht, daß sein Unterricht wirklich fruchtbar sei, das hat er bei der Vorbereitung auf den Unterricht zu überlegen und festzustellen. An Hilfsmitteln fehlt es dem strebsamen und fleißigen Lehrer nicht.*)

*) Zu den bereits genannten Werken führen wir hier noch an: J. Kolbe, Der kleine Katechismus in ausgeführten Katechesen für den Lehrer in der

Bei alledem muß nachdrücklich dahin gearbeitet werden, daß die Kinder nicht durch zu leichte Fragen oder lange und viele Reden seitens des Lehrers des eignen Nachdenkens überhoben werden. Jede Frage, die gestellt wird, muß eine Denkaufgabe sein. Jedes Wort, das der Lehrer spricht, muß der vollen Aufmerksamkeit und Teilnahme der Schüler gewiß sein; sie müssen jederzeit mitarbeiten und befähigt sein, auf bestimmte zusammenfassende Fragen am Ende der Besprechung jedes Teiles der Disposition das Behandelte selbständig und ohne wesentliche Hilfe des Lehrers zusammenfassend zu wiederholen. — Das ist ja selbstredend nicht eine nur im Katechismusunterricht zu stellende Forderung, sie gilt vielmehr für alle Unterrichtsgegenstände; indessen ist es nicht überflüssig, hier wieder besonders darauf hinzuweisen. Denn erst die völlig selbständige Zusammenfassung seitens der Schüler giebt den Beweis, daß sie die Sache verstanden haben. Nur muß auch vom Lehrer verlangt werden, daß seine Besprechung die Wiedergabe durch die Schüler stets im Auge behalte, und daß die Aufforderung zur Zusammenfassung nicht in den allgemeinen und nichtssagenden Befehl gekleidet werde: Fasse nun zusammen, was wir durchgenommen haben. Die Aufgabe, die der Lehrer stellt, muß vielmehr jederzeit den Inhalt des behandelten Stoffes genau kennzeichnen; also: Zeige nun an biblischen Beispielen, wie Gott den bösen Rat hindert, wie er den bösen Willen bricht! Gieb an, was der böse Wille des Teufels, der Welt und unsers Fleisches beabsichtigt u. s. f.

Zur Befestigung im Katechismus können die von L. Schultze in den Katechetischen Bausteinen empfohlenen und entworfenen Wanderungen durch den Katechismus viel beitragen. Nur darf man sich nicht damit begnügen, das Sinnverwandte nur neben einander zu stellen, sondern man muß es in innere Beziehung setzen; diese Bezugnahme ist ganz geeignet, die eine Stelle heller zu beleuchten, die andere in ihrer Bedeutung hervorzuheben.

Oberklasse der Volksschule nach den neueren Grundsätzen der Methodik bearbeitet. Breslau. Dülfer. 3,50 Mark.

Auch für den Revisor können solche Wanderungen gelegentlich zu empfehlen sein. Sie werden bald zu Tage bringen, ob die Kinder in ihrem Katechismus heimisch sind. Als leitende Aufgaben führt Schultze dabei an: Vergeltung und Gericht, Danken und Dienen, die Vergebung der Sünden, die Bibelstellen im Katechismus u. a.

In manchen Schulen ist es eine aus alter Zeit übernommene Gewohnheit, im Anschluß an die Morgenandacht jeden Tag ein Hauptstück des Katechismus durch die Schüler aufsagen zu lassen. Wir können uns von dieser mechanischen Übung kaum einen nennenswerten Erfolg versprechen. Im besten Falle wird es Wörterlernen. Meist trägt aber dieses mechanische Herleiern des Katechismustextes zur Befestigung des Wortlauts wenig bei, und das Verständnis desselben wird augenscheinlich dadurch in keiner Weise gefördert. Wozu also damit die Zeit hinbringen?

In den Schulen wird gerade im Katechismusunterricht viel *an* dem Gegenstande und an den Kindern gesündigt. Daher wird man von dem Lehrer, der im Katechismusunterrichte mit seinen Schülern Tüchtiges leistet, und der hier seiner Sache gewachsen ist, annehmen dürfen, daß er auch in allen übrigen Lehrgegenständen seinen Mann steht. Wer der schwierigsten Aufgabe gerecht wird, der wird auch die geringere lösen. Und der schwierigste Unterrichtsgegenstand ist unzweifelhaft der Katechismusunterricht.

E. Der Bibelspruch.

Im Anschluß hieran sei noch ein Wort über die Bibelsprüche gesagt, die von Alters her den Katechismus begleitet haben und ohne die ein Katechismusunterricht nicht zu denken ist. So sehr es auch zu wünschen ist, daß die Schüler unsrer Volksschulen in ihrer Bibel heimisch sind, so wird doch dieses Ziel nicht dadurch erreicht werden können, daß sie möglichst viele Sprüche lernen. Zwar über einen bestimmten Vorrat von Bibelstellen müssen sie sicher verfügen. Das kann auch dem unbegabtesten Kinde nicht erlassen werden. Deshalb fangen wir auch schon auf der Unterstufe an, den Kindern leichte Sprüche zum Verständnis

zu bringen und einzuprägen. Dieser Vorrat wird in jedem Jahre stufenmäßig und stetig vermehrt. Es ist dabei freilich sehr wichtig, daß die einzuprägenden Sprüche dem jedesmaligen geistigen Standpunkte der Kinder entsprechen. Zu diesen im Anschluß an biblische Geschichten und den Katechismus besonders auszuwählenden Sprüchen kommen dann noch die Kern- und Sternsprüche aus den biblischen Geschichten. Wie diese bei Behandlung der Geschichten erklärt werden müssen, so muß auch der für sich als Zusammenfassung des Gedankens einer biblischen Geschichte, als Beweisstelle zum Katechismus oder als Wochenspruch auftretende Spruch unter allen Umständen erklärt werden. Die Erklärung muß gelegentlich gegeben werden. Sie muß kurz und doch erschöpfend, anschaulich und praktisch sein, so daß dem Kinde der Sinn des Spruches, seine Anwendung auf das Leben und seine Beziehung zu einem bestimmten Lehrstücke klar vor die Augen tritt.*)

Es ist noch vielfach Sitte, die Schüler nach der Morgenandacht jedes Tages einen Wochenspruch aufsagen zu lassen. Ich kann mir davon keinen großen Nutzen versprechen. Nach meiner Erfahrung werden diese Sprüche weder vom Lehrer erklärt, noch von den Schülern gründlich gelernt; viele verlassen sich darauf, daß sie den Wochenspruch im Laufe der Woche durch das Hören lernen werden. Gar zu häufig findet man gedankenloses Hersagen, dadurch wird das Verständnis des Gottesworts und die Liebe zu diesem in den Herzen der Kinder nicht gefördert. Legt man jedoch viel Wert auf die Wochensprüche, so müssen sie vom Lehrer vorher ordentlich erklärt, wie jeder andere Memorierstoff abgehört und endlich jeden Tag mit guter Betonung und im Gebetston gesprochen werden.

Gänzlich zu verwerfen ist das Verfahren, während oder nach der Religionsstunde eine Anzahl von Spruchstellen an die Wandtafel zu schreiben, diese die Kinder abschreiben und ohne weitere Erklärung bis zur nächsten Stunde lernen zu lassen. Dadurch kann man den Kindern die Bibel gründlich verleiden.

---

*) Vergl. Hauffe, 120 Sprüche schulgemäß erklärt. Breslau. Hirt. 1 Mark.

Ein Spruchbuch, in welchem die Schüler die zu lernenden Sprüche abgedruckt finden, sollte man ihnen nie in die Hände geben. Das evangelische Kind soll die Sprüche in seiner Bibel aufschlagen und lernen, damit es von vorn herein die Sprüche als dem Worte Gottes entnommen kennen lerne.|

Über die Anzahl der zu lernenden Sprüche läßt sich eine Bestimmung nicht wohl treffen. Schumann nennt in seinem Lehrbuch 180 als die Maximalzahl. Das pommersche Konsistorium hat 120 ausgewählt, die mindestens gelernt werden müssen. Diese Grenze dürfte nach unten festzuhalten sein. Ein Lehrer, der mit seiner Klasse richtig und erfolgreich arbeitet, wird von selbst in seinem Unterrichte eine größere Zahl von Sprüchen heranziehen. Die Hauptsache bleibt immer, daß diese verstanden und sicher gelernt werden, damit der Lehrer in allen Zweigen des Religionsunterrichtes darauf Bezug nehmen kann.

F. Das Kirchenlied.

Das evangelische Kirchenlied ist aus der Reformation geboren und hat sich dann wieder in den Dienst der Mutter gestellt, sie gestärkt und getragen. Was wäre die evangelische Kirche ohne das Kirchenlied! Was wären ohne dieses unsre Schulen! Daher nimmt es mit Recht darin einen breiten Raum ein. Nach den Allgemeinen Bestimmungen ist auf allen Stufen des Religionsunterrichtes die Beziehung auf das Kirchenlied zu nehmen. Die Betrachtung einer biblischen Geschichte klingt in den Worten eines Kirchenliedes aus. Das Bekenntnis der Gemeinde findet neben dem Katechismus seinen gangbarsten Ausdruck im Kirchenliede. Es kann kaum eine Religionsstunde vorübergeben, ohne daß darin das Kirchenlied seine Verwertung gefunden hätte. Je mehr der Lehrer in den religiösen Lehrstoffen lebt, desto reicher wird er sich des Kirchenliedes bedienen, um zu erläutern und zu erheben. Es findet seine regelmäßige Verwendung in den Schulandachten. Da trägt es die Kinder vor den Festzeiten in die rechte Feststimmung. Man hört ihr Jauchzen,

wenn sie in der ersten Adventswoche singen: Wie soll ich dich empfangen, und wie begegn ich dir? Der Ernst der Passionszeit klingt aus dem Gesange: Ich danke dir von Herzen, o Jesu, liebster Freund, für deine Todesschmerzen. Die Bitte um den heiligen Geist dringt aus manchem Kinderherzen als ein tief empfundenes Gebet, wenn angestimmt wird: O heilger Geist, kehr bei uns ein.

In dem Liede, das zum Schulanfange und zum Schulschluß bei der Schulandacht gesungen wird, kann man den Geist des Lehrers erkennen. Abgesehen von gedankenlosen Leuten, die es fertig bringen, als Morgenlied den ersten Vers von „Gott des Himmels und der Erde" zu singen und daran den Lutherschen Morgensegen schließen, giebt es eine große Zahl von Lehrern, die jahraus, jahrein bei der Morgenandacht nichts zu singen wissen als Verse, wie diese: Ach bleib mit deiner Gnade; Gott, ich danke dir von Herzen; Liebster Jesu, wir sind hier; — und zum Schluß immer wieder: Unsern Ausgang segne Gott. Daraus ist zu erkennen, daß sie sich auf die so wichtige Schulandacht nicht vorbereiten und gedankenlos in sie eintreten.

Dagegen muß das Kirchenlied in der Schulandacht allseitige Verwendung finden und teils nach dem Kirchenjahre, teils nach dem in der folgenden Religionsstunde zur Behandlung kommenden religiösen Gedanken, teils nach besonderen Anlässen vom Lehrer für ein ganzes Jahr ausgewählt werden. Außerdem wird ein frohes Ereignis innerhalb des Kreises der Schule in der Schulandacht durch ein Lob- und Danklied gefeiert, bei einem Trauerfall durch ein Vertrauens- oder Sterbelied die Teilnahme der Schule bekundet. Auch dagegen ist nichts zu sagen, daß unbekanntere oder eben erst eingeübte Melodieen bei der Morgenandacht eingesungen werden. Kurz: die Schulandacht soll das Kirchenlied nach Text und Melodie üben und pflegen und kann so auch abgesehen von ihrer nächsten Aufgabe für das Schulpensum von Wichtigkeit sein.

Zur gedächtnismäßigen Aneigung sind nach den Allgemeinen Bestimmungen höchstens 20 Lieder zu wählen, welche nach Inhalt

und Form dem Verständnis der Kinder angemessen sind. Mancher wird geneigt sein, zu meinen, daß dies zu wenig seien. Aber es ist dabei nicht zu vergessen, daß es außerdem nicht nur gestattet, sondern angeordnet ist, auch einzelne Verse zu lernen. Hiervon wird im allgemeinen noch zu wenig Gebrauch gemacht, vielleicht, weil die Auswahl solcher Verse mühsam ist. Aber die kleine Arbeit findet ihren Lohn. Es ist oft nicht einmal geraten, ein ganzes Lied lernen zu lassen, wenn einzelne besonders schöne Verse darin vorkommen. Es genügt z. B., wenn aus dem Liede: Mein erst Gefühl sei Preis und Dank die Verse 6 und 7: Gelobet seist du, Gott der Macht, und: Laß deinen Segen auf mir ruhn; — aus: Wach auf, mein Herz, und singe Vers 8 und 9: Sprich ja zu meinen Thaten, und: Mit Segen mich beschütte; aus: O Jesu, süßes Licht Vers 6: Mein Jesu, schmücke mich; — aus: Eines wünsch ich mir Vers 5: Ich bin dein; aus: Ein Lämmlein geht Vers 5: Meine Lebetage will ich dich; — aus: Marter Gottes Vers 4: Die wir uns allhier zusammenfinden; aus: O Welt, sieh hier dein Leben Vers 4 und 9: Ich, ich und meine Sünden, und: Nun ich kann nicht viel geben; — aus: Schmücke dich, o liebe Seele Vers 9: Jesu, wahres Brot des Lebens u. s. w. gelernt werden. Diese Reihe läßt sich natürlich noch weiter fortsetzen.

Wenn ein Kind 20 Kirchenlieder und außerdem noch eine Reihe schöner einzelner Verse dem Wort und Inhalt nach vollständig beherrscht, so hat es damit einen sehr schätzbaren Besitz fürs ganze Leben.

Über die Auswahl der Lieder, die ganz zu lernen sind, ist hier nur soviel zu sagen, daß die kirchlichen Feste, der kirchliche Gebrauch in der einzelnen Gemeinde, die Bedürfnisse des Herzens und des Lebens dabei berücksichtigt werden müssen, und daß darnach in den einzelnen Schulen innerhalb der Landeskirche eine Einheitlichkeit in der Wahl weder möglich, noch nötig ist. Doch hat der Lehrplan die Lieder und — wohl gemerkt! — auch die Verse für die einzelne Schule zu bestimmen.

Die Behandlung der Kirchenlieder verläuft wie die

lyrischer, litterarischer Stoffe überhaupt. Sie darf sich auf keinen Fall in die Länge ziehen und muß das langweilige Zerhacken und Zerpflücken des Liedes vermeiden. Der Lehrer hat es zunächst gut vorzusprechen oder vorzulesen. Das letztere sollte eigentlich ausgeschlossen sein, da der Lehrer alles selbst gedächtnismäßig beherrschen soll, was er den Schülern zu lernen zumutet. Hat das Lied eine leicht erkennbare Gliederung, so geht die Besprechung, die im wesentlichen den Gedanken ganz klar zu legen und das Wortverständnis zu vermitteln hat, davon aus. Es ist dafür zu sorgen, daß die Kinder, vor denen das Gesangbuch aufgeschlagen liegt, den Gedankengang auffassen, das Einzelne verstehen, in den Sinn und Geist des Liedes eingeführt werden und dann als bezeichnende Probe für das Verständnis das Lied mit möglichst guter Betonung lesen und dann sprechen können. An der Art, wie ein Kirchenlied im Chor gesprochen wird, erkennt der Revisor am leichtesten, wie es behandelt, und ob es von den Kindern verstanden worden ist. Leierndes Hersagen nach Zeile und Reim ist allemal der Beweis, daß das Lied nicht verstanden ist; einige Fragen können das bald erweisen.

Die Beziehung auf die heilige Schrift darf bei der Behandlung des Kirchenliedes besonders dann nicht fehlen, wenn ihm eine Schriftstelle zu Grunde liegt.

Von den Kindern der Oberstufe wird man auch die Kenntnis der wichtigsten Kirchenliederdichter selbst bei einfachen Schulverhältnissen fordern können, obwohl das die Allgemeinen Bestimmungen nicht vorschreiben.

Gelegentlich kann eine recht wirksame Verwendung des Kirchenliedes innerhalb der Katechismus- oder biblischen Geschichtsstunden eintreten. Wenn nämlich die Besprechung bis zu einem abschließenden Punkte oder bis zur Anwendung gekommen ist, so kann ein der Stimmung der Schüler und der Sache entsprechender Liedervers gesungen werden.*) Das wird zuweilen auch am

*) Vgl. Oehmke, Die fünf Hauptstücke des lutherischen Katechismus. Katechetisch bearbeitet. 2. Aufl. Gotha, Schlößmann. 1889. geb. 5,50 Mark.

Schluß einer Religionsstunde angemessen sein. Zu einer regelmäßigen Schulgewohnheit darf aber diese Verwendung des Liedes nicht werden, sonst verfehlt sie ihren Zweck.

Mit 20 auswendig zu lernenden Kirchenliedern kann die Liederkenntnis in der Volksschule allerdings nicht abgeschlossen sein. Die Kinder werden ja diese Kenntnis im kirchlichen und häuslichen Gebrauche vermehren. Aber nach den preußischen Allgemeinen Bestimmungen sollen in der Schule auch eine Anzahl von Liedern behandelt werden, die nicht auswendig zu lernen sind. Bei ihrer Auswahl sollen auch diejenigen aus der neueren und neuesten Zeit berücksichtigt werden. Diese Bestimmung unterliegt natürlich der Beschränkung, daß nur Lieder gewählt werden, die in dem in der Kirchgemeinde in Gebrauch befindlichen Gesangbuche enthalten sind. Wo also der alte Porst noch gebraucht wird, werden Lieder aus neuester Zeit keine Berücksichtigung finden können. Das ist auch kein großer Schade. Wo sie zur Behandlung kommen können, muß das anerkannt Beste gewählt werden.

In den weitaus meisten Schulen ist der Kreis der nur zu erklärenden Kirchenlieder sehr klein; mancher Lehrer entbindet sich selbst von dieser Arbeit. Und der Mangel an Zeit wird hier vielfach als Entschuldigung Geltung behalten müssen. Daß aber die Schüler mit einer reicheren Auswahl von Festliedern und den schönsten Liedern von Paul Gerhardt, auch von Arndt, Knapp, Sturm, Knak gelegentlich bekannt gemacht werden, dürfte sich auch in einfachen Schulverhältnissen ermöglichen lassen. Wo es geschieht, spricht es für die Treue des Lehrers.

2. Der Unterricht im Deutschen.

Übersicht.

Der Unterricht in der Muttersprache schließt die Übungen im Sprechen, Lesen und Schreiben in sich. So die Allgemeinen Bestimmungen. Man könnte auch das Verstehen des gesprochenen Wortes noch hinzufügen. Indessen ist dies die selbstverständliche Voraussetzung jeder unterrichtlichen Thätigkeit und wird daher in jeder Unterrichtsstunde gefordert und geübt, so daß das Auffassen der mündlichen Rede als ein besonderer Zweig des Sprachunterrichts nicht angesehen wird. Gleichwohl ist die Sache an sich von größter Wichtigkeit. Der erziehende Unterricht arbeitet in jeder Lektion dahin, daß der Schüler genau hören und auffassen lerne. Es können zu diesem Zwecke aber auch gelegentlich besondere Übungen auftreten, etwa in der Weise, daß die Kinder angehalten werden, eine Erzählung oder Schilderung des Lehrers oder ein vorgetragenes kleines Gedicht sofort wiederzugeben. Auch der Revisor kann sich auf diese Weise vergewissern, wie weit die Auffassungsfähigkeit der Schüler entwickelt ist.

Obwohl die Sprachfertigkeit der Schüler auf allen Stufen und in allen Unterrichtsgegenständen zu üben ist, hat man es doch für nötig erachtet, mit den Kindern der Unterstufe noch besondere Übungen im mündlichen Ausdrucke zu veranstalten. Das gesprochene Wort muß dabei natürlich einen Inhalt haben. Da man aus bekannten Gründen über Dinge aus dem Anschauungskreise der Kinder mit ihnen spricht, so ist dieser Unter-

richt, indem man mehr den Sachinhalt als die Sprachübungen betonte, auch Anschauungsunterricht genannt worden.

Die Sprechübungen treten jedoch nur in den ersten Schuljahren als selbständiger Unterricht auf.

So wird der eigentliche Inhalt des gesamten Sprachunterrichts in der That durch Lesen und Schreiben erschöpfend bezeichnet.*) Beiden vorauf geht das Erlernen des Lesens und Schreibens.

Unter dem Lesen ist nicht bloß die mechanische Fertigkeit zu verstehen, sondern auch das Verständnis und die Kenntnis der gelesenen Stoffe. So erweitert sich der Begriff des Lesens zur Litteraturkunde.

Schreiben ist nicht bloß Buchstabenmalen, sondern die sichtbare Darstellung von Vorstellungen und Gedanken. Daher hat es die Schule nicht bloß mit dem Schönschreiben, sondern auch mit dem Rechtschreiben und dem stilistischen oder Aufsatzschreiben zu thun.

Dem Verständnis des Gelesenen und der Fertigkeit im stilistischen Schreiben kommt der grammatische Unterricht zu Hilfe, der also innerhalb des deutschen Unterrichts nicht Selbstzweck ist, sondern eine untergeordnete Stellung einnimmt.

Hiernach werden sich die Erörterungen über den deutschen Unterricht in folgender Weise gliedern:

A. Die Übungen im mündlichen Ausdruck;

B. das Schreiblesen;

C. das Lesen; a) das kursorische, b) das statarische Lesen, c) der Gebrauch des Lesebuchs;

D. das Schreiben; a) das Schönschreiben, b) das Rechtschreiben, c) das Aufsatzschreiben;

E. die Grammatik.

*) So auch Supprian in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre und in dem trefflichen Artikel „Deutscher Sprachunterricht in der Volksschule" in dem Pädagogischen Handbuch von Schmid.

A. Die Übungen im mündlichen Ausdruck.

„Die Übungen im mündlichen Ausdrucke erfordern keinen abgesonderten Unterricht. Sie bereiten vielmehr den Schreib- und Leseunterricht vor und begleiten ihn auf seinen weiteren Stufen." (Allgemeine Bestimmungen.) Die auf den Schreibleseunterricht vorbereitenden Sprechübungen stehen mit diesem in methodischem Zusammenhange und sind hier noch nicht zu berücksichtigen. Hier haben wir es nur mit denjenigen Übungen zu thun, welche die Sprachfertigkeit der jüngeren Schüler unmittelbar bezwecken. Deshalb ist von vorn herein auf gutes, richtiges Sprechen zu halten. Die Kinder haben also laut, lautrein und im Satze zu sprechen, und zwar nicht so, daß sie nur nachsprechen, was ihnen der Lehrer vorspricht, sondern sie sollen — allerdings mit Hilfe des Lehrers — aussprechen, was sie sehen. Das wird bei der Entwicklungsstufe der Kinder zunächst dürftig genug ausfallen; das schadet aber nichts; die Übung soll sie von Stufe zu Stufe heben, und das ist nur dann zu erwarten, wenn die Kinder zum selbständigen Ausdruck ihrer eignen Beobachtungen geführt und angehalten werden.

So kann man die Gegenstände, die sich im Schulzimmer befinden. einer kindlichen Besprechung unterziehen. Es gehört aber schon große Geschicklichkeit seitens des Lehrers dazu, Gespräche über das Fenster, die Wandtafel, den Ofen für die Kinder einigermaßen anziehend zu machen. — Bei der Vorliebe der Kleinen für bildliche Darstellungen hat man daher Gruppenbilder entworfen, um über diese mit den Kindern zu sprechen. Sie haben an den schönen Bildern ihre Freude und in dieser Stimmung sind sie leicht zum Sprechen zu bringen. Es ist ja möglich, daß ihnen das Bild einige neue Anschauungen zuführt. Das ist aber nicht der eigentliche Zweck des Unterrichts; das ist und bleibt vielmehr die Sprachfertigkeit der Schüler; die Bilder bieten nur Stoff und Anlaß zum Reden, und der sinnenfällige Inhalt der Worte schützt vor bloßem Zungenbrauchen.

Die verbreitetsten Gruppenbilder sind die von Winckelmann (Strübing) Bilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht. 8 Tafeln à 3 Mark auf Pappe gezogen 4,50 Mark auf Leinwand mit Stäben 6 Mark. Berlin. Winckelmann & Söhne. — Wilkes Bildertafeln für den Anschauungsunterricht. 16 Tafeln unaufgezogen 8 Mark. Braunschweig. Wreden.

Im zweiten Schuljahre schließen sich die Sprechübungen meistens an die Stoffe des ersten Lesebuchs, namentlich auch an Heysche Fabeln an. Hier leisten die schönen Bilder von Pfeiffer, zu denen Kehr einen Text geschrieben hat, vorzügliche Dienste. Es sind 12 Bilder, davon das einzelne 2,40 Mark, die ganze Sammlung 24 Mark kostet.

Es giebt zwar heut noch immer Vertreter der Ansicht, daß der Anschauungsunterricht in erster Reihe nicht Sprach- sondern Sachunterricht ist. Man hört wohl auch noch hin und wieder das alte Stichwort, daß er Stammunterricht für alle Unterrichtszweige sein soll; aber nachdem man immer allgemeiner mit dem Grundsatze, daß aller Unterricht anschaulich sein soll, Ernst macht, bedarf man eines solchen Stammunterrichts nicht mehr, über dessen Wert seine Verteidiger und Vertreter wohl immer einen zu hohen Begriff gehabt haben.

Von unsern Stundenplänen wird deshalb auch der Name: Anschauungsunterricht zu beseitigen sein. Die damit gemeinten Sprechübungen gehören in den Schreiblesunterricht und später in die Lesestunden.

B. Der Schreiblesunterricht.

Die gegenwärtige Methodik verlangt, daß das Kind durch das Schreiben lesen lerne, und das entspricht offenbar dem Vorgange bei der Erfindung der Buchstabenschrift. Wenn der Gedanke der Schrift erfaßt war, so mußte zunächst geschrieben und dann erst konnte gelesen werden, wenn nicht beide Thätigkeiten zusammenfielen.

Der kleine Schreib- und Leseschüler muß in der That für sich denselben Gedankengang durchmachen, wie der Erfinder der Buchstabenschrift, um zum Schreiben und Lesen zu gelangen Das Erlernen der Schrift ist also keineswegs eine mechanische Thätigkeit, erfordert vielmehr ernste Arbeit nicht bloß mit Auge und Hand, sondern auch mit dem Kopfe.

Wie ist man nun zu der Buchstabenschrift gelangt?

Man mußte zunächst die Einsicht erlangen, daß die Sprache eine Lautsprache ist. — Daß sie aus Sätzen, daß die Sätze aus Wörtern, und diese aus Silben zusammengesetzt sind, ist bald entdeckt. Mehr Nachdenken hat offenbar die Entdeckung der Thatsache erheischt, daß die Silben aus Lauten bestehen. Von dieser Erkenntnis ist kein großer Schritt bis zur Entdeckung der Buchstaben. Denn der Buchstabe ist das Bild für einen bestimmten Laut. Nun konnte man durch Darstellung einer Reihe von Lautbildern oder Lautzeichen das flüchtige Wort festhalten und durch Hervorbringung der Laute in der aufgezeichneten Reihenfolge dann das Wort aus den toten Zeichen wieder lebendig machen. In der That ein großartiger Gedanke des Menschengeistes.

Trotz seiner Großartigkeit können wir es aber dem Schreib- und Leseschüler nicht erlassen, ihn nachzudenken. Hat ihn das Kind gefaßt, so braucht es nur die Bilder oder Zeichen der Laute, die Buchstaben, zu erlernen und es kann, wenn auch eben noch nicht ohne Mühe, lesen und schreiben.

Das Erste also, was man dem kleinen Schüler klar machen muß, wenn er die für ihn noch so geheimnisvolle Kunst des Schreibens und damit auch des Lesens ausüben lernen soll, ist die Thatsache, daß unsere Sprache eine Lautsprache ist. Zu dieser Einsicht ist das Kind nicht durch theoretischen Unterricht, sondern auf dem Wege der Erfahrung, durch Übungen hinzuleiten. Das sind Sprechübungen. Das Kind muß in den Stand gesetzt werden, kleine Sätzchen deutlich, sprach- und lautrichtig, und, damit ihm selbst das Gesprochene besser in die Ohren fällt, auch laut zu sprechen. Was gesprochen wird, muß

das Kind verstehen. Daher wird nur von solchen Dingen geredet, die der Schüler samt den ausgesagten Thätigkeiten oder Eigenschaften sinnlich wahrnehmen kann. Nach geistreichen Beispielen braucht man nicht zu suchen: Der Hund bellt; das Haus ist hoch; der Ofen ist warm — das versteht das Kind. Es ist auch nicht übel, diese Sprechübungen damit zu beginnen, daß man die Kinder nach ihren Namen fragt. Wie heißt du? Diese Fragen hat das Kind längst durch die Eltern beantworten gelernt. Jetzt wird ihm gesagt, daß es vollständig antworten muß: Ich heiße Heinrich Müller, Emma Roßfeld u. s. w. Aber darauf ist mit unermüdlicher Stetigkeit zu halten, daß das Kind jeden Laut scharf, deutlich und richtig ausspricht.

Mit diesen Vorübungen wird am ersten Schultage begonnen, und sie werden täglich etwa eine Viertelstunde ohne Hast so lange fortgesetzt, bis alle befähigt sind, die ihnen dem Inhalte nach bekannten Sätzchen deutlich und gut zu sprechen. Das erfordert natürlich Geduld und Freundlichkeit, damit die Kinder guten Muts bei den Übungen bleiben, deren Zweck ihnen dunkel ist.

Die annähernde Einsicht von dem, was ein Wort ist, bringen die Kinder meistens in die Schule. Wenn nicht, so ist ihnen praktisch klar zu machen, daß der Satz aus Wörtern besteht. Dann werden viele Wörter angeführt — oder Dinge genannt; immer deutlich und lautrichtig. Endlich geht man zu der Übung über, einsilbige Wörter in ihre Laute aufzulösen und die Laute wieder in Silben zusammenzuziehen. Die ersten Versuche in dieser Richtung sind meist recht mühsam. Aber wenn die vorausgegangenen Sprechübungen sorgfältig gehandhabt worden sind, erreicht man es auch bei den schwachen Schülern, daß sie sagen können: In dem Worte Aal hört man zuerst a dann 'l; in See erst 's und dann e. Die Schreibung dieser Wörter kommt nicht in Betracht; denn die Übungen sind ja mündlich. Mit der Analyse wird immer die Synthese verbunden: Wie lautet a und 'l, — 's und e zusammen? Haben die Kinder durch reiche, täglich zu wiederholende Übung die Fertigkeit gewonnen, einsilbige, zweilautige Wörter in ihre Laute aufzulösen und die Laute wieder

zu Wörtern zu verbinden, dann werden stufenweise immer schwerere Lautverbindungen aufgelöst und zusammengezogen, bis die Kinder auch mehrsilbige Wörter in ihre Silben und Laute zerlegen und aus diesen wieder zusammensetzen können.

Bis dahin werden neben diesen sogenannten Kopflautierübungen allerlei Schreibvorübungen vorgenommen. Die Elemente der Buchstaben werden nach und nach geübt. Dabei lernen die Kleinen den Griffel richtig halten, Striche zwischen den Linien machen, ohne die bestimmte Grenze zu überschreiten und dergleichen Übungen, wie sie in einer großen Anzahl methodischer Anleitungen aufgeführt sind.*)

Haben die Schüler durch das Kopflautieren die Einsicht gewonnen, daß die Wörter aus Silben, die Silben aus Lauten bestehen und aus diesen auch wieder zusammengesetzt werden können, und sind sie durch die Schreibvorübungen zum Schreiben befähigt, so wird ihnen dann die wichtige Eröffnung gemacht, daß man die Laute nicht bloß sprechen, sondern auch abmalen, schreiben kann. „Wenn man Aal schreiben will, was muß man da zuerst schreiben? was dann? Ernst will See schreiben. Was muß er zuerst schreiben? was zuletzt? u. s. w.

Von hier ab scheiden sich nun die beiden gegenwärtig herrschenden Schreiblesemethoden. Die eine, die reine Schreiblesemethode lehrt die einzelnen Buchstaben der kleinen Schreibschrift in der Reihenfolge der Schreibleichtigkeit und bildet daraus Wörter, um die Anwendung des Buchstabens im Zusammenhange des Wortes sofort zu üben. Sie verfährt also im wesentlichen synthetisch. — Nach der anderen, der Normalwörtermethode lernen die Schüler sofort ein ganzes Wort schreiben und lesen und üben dann die darin vorkommenden Buchstaben einzeln. Sie ist also analytisch. Die Wörter, an denen die Kinder schreiben und lesen lernen, nennt man Normalwörter, daher der Name der Methode.

Ein wesentlicher Unterschied besteht zwischen diesen beiden Me=

*) z. B. Nowack, Methodische Anleitung zum Schreib= und Leseunterricht. Breslau, Hirt. 0,50 Mark. — Büttner, Der erste Schreib= und Leseunterricht. Velhagen & Klasing. 0,75 Mark.

thoden nicht. Beide sind Schreiblesemethoden. Beide setzen Sprech- und Kopflautierübungen (Synthetisier- und Analysier-Übungen) voraus. Beide lehren — die Normalwörtermethode wenigstens der Regel nach — das Schreiben und Lesen an der kleinen deutschen Schreibschrift. Nur daß die erstere vom einzelnen Buchstaben zum Wort, die letztere den entgegengesetzten Weg geht. Nach der Erfahrung haben beide ihr Ziel sicher erreicht. Die Vertreter der Normalwörtermethode behaupten, daß diese für die Kinder interessanter, daher von größerer erziehlicher Kraft sei, als die reine Schreiblesemethode. Der Lehrer, der den rechten Lehrgeist hat und seine Sache versteht, wird auch die reine Schreiblesemethode interessant zu machen verstehen, und für die durchschnittliche Veranlagung der Lehrer und der Kinder dürfte die reine Schreiblesemethode, weil sie vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitet, den leichteren Weg darstellen.

Für den Gang des eigentlichen Schreibleseunterrichts ist die eingeführte Fibel maßgebend. Der Betrieb desselben ist so zu gestalten, daß das Kind jederzeit selbstthätig bleibt und täglich selbständiger wird. Bloße Abschreibübungen sind nur anzustellen, wenn Lehrer und Kinder ausruhen müssen. Einen erziehenden Wert haben sie nicht. Vorgeschrieben wird nur der neu zu lernende Buchstabe und seine Verbindungen mit anderen; im übrigen muß das Kind vom ersten Schreibtage ab selbständig nach Diktat Silben und Wörter frei aufschreiben lernen. Analysier- und Synthetisier-Übungen werden an jedem zu schreibenden Worte so lange vorgenommen, bis die Kinder diese Übungen für sich selbst anstellen. So wird, wenn i, u, n, m u. s. w. eingeübt ist, von der Wandtafel und der Tafel der Kinder alles weggelöscht und nun diktiert: Schreibt i; schreibt u; schreibt in, schreibt ni, um, nun, mu u. s. w. Bei jeder derartigen Übung wird zunächst ausnahmslos die zu schreibende Silbe erst analysiert. Also: Schreibt mu! — Was hörst du in dieser Silbe zuerst? m. Was dann? u. Was mußt du also zuerst schreiben? m. Was dann? u. Schreibt jetzt mu! Ist es geschrieben, so folgt die Forderung: Lies, was du geschrieben hast! Dabei muß das Kind denkend arbeiten, während

das Abschreiben völlig gedankenlos erfolgt. Weiterhin folgen dann die Aufgaben: Schreibt das Wort mein, wir, sausen; schreibt den Satz: wir reden laut. — Wie viel Wörter sind das? Wie heißt das erste, das zweite, das dritte Wort? Welchen Laut hörst du in „wir“ zuerst? u. s. w.

Alles was die Kinder geschrieben haben, wird auch von ihnen gelesen, so daß die Fertigkeiten des Schreibens und Lesens immer Hand in Hand gehen. Stetes eigenes Denken und Arbeiten und reiche allseitige Übung führt die Kinder, während sie die geschriebenen Kleinbuchstaben lernen, dahin, daß sie eine gewisse Sicherheit darin erlangen, die Laute zu schreiben, die sie bei gutem Sprechen hören.

Das Schreiben nach dem phonetischen Prinzip oder die Gleichschreibung ist die erste Stufe des Schreibleseunterrichts und die wichtigste Übung für die Rechtschreibung.

Es giebt nun Fibelschreiber, die es sorgfältig vermeiden, Hauptwörter auf dieser Stufe auftreten zu lassen, um den Kindern keine falschen Wortbilder einzuprägen. Das läßt sich aber nur bei der reinen Schreiblesemethode durchführen. Bei der Normalwörtermethode treten stets klein geschriebene Hauptwörter auf, wenn die Absicht besteht, den Kindern beim Schreiben und Lesen zuerst nur einerlei Zeichen zu lehren. Viele Normalwörterfibeln lehren allerdings mit den Kleinbuchstaben in den Normalwörtern sofort die großen Anfangsbuchstaben und fehlen gegen die Regel: Immer nur eine Schwierigkeit auf einmal.

Es ist methodisch unstreitig richtig, das Schreiben und Lesen an den kleinen deutschen Buchstaben zu lehren und zwar an solchen Wörtern, bei denen sich Laut und Buchstabe decken. Darin stimmt auch die Normalwörtermethode mit der reinen Schreiblesemethode in vielen Fibeln überein. Weil aber nun die erstere deshalb genötigt ist, Hauptwörter klein zu schreiben, den Kindern also ein Wortbild vorzuführen, das später als falsch erkannt werden muß, so ziehen wir auch aus diesem Grunde die reine Schreiblesemethode der Normalwörtermethode vor.

Das Kind lernt also an den kleinen deutschen Schreibbuch-

staben lesen und schreiben. Es übt praktisch den Grundsatz: Jeder Laut hat sein Zeichen. Daher werden die Laute geschrieben, die man bei richtigem Sprechen im Worte hört. So wird es dem Kinde zunächst erspart, bei der an sich schweren Arbeit des Schreibens und Lesens für einen Laut zwei Zeichen auf einmal zu lernen. Daß wir einen Laut in unsrer Schrift mit acht verschiedenen Buchstaben bezeichnen können — kleine und große geschriebene, kleine und große gedruckte, deutsche und lateinische Buchstaben (a, A, a, A, a, A, a, A) das lernt das Kind erst nach und nach. Leider beginnt aber der Jammer unsrer Rechtschreibung schon innerhalb des Gebiets der Gleichschreibung. Denn f und v sind schon zwei Zeichen für einen Laut und doch muß v auf dieser Stufe geübt werden.

Der Lehrgang, die Aufeinanderfolge der Schreib- und Leseübungen, war in der Bockschen Fibel für die reine Schreiblesemethode klar durchgeführt. Dort kam zuerst die Gleichschreibung in der kleinen Schreibschrift, dann in der kleinen Druckschrift. Hierauf folgte die Bezeichnung des kurzen Vokals (soll, toll, hell), dann die des langen (leer, fliegen, hohl, paar) und endlich die Großschreibung.

Die an Stelle der Bockschen getretene Hirtsche Fibel hat diesen Gang aufgegeben, bringt als erste orthographische Schwierigkeit die Großschreibung und übt, bevor diese durchgeführt ist, nebenher die Schärfung und Dehnung des Vokals. Gabriel und Supprian nehmen in ihrer Fibel die Großschreibung ebenfalls voraus, beenden sie aber wenigstens, bevor sie die Schärfung und Dehnung des Vokals einführen.

Ob den Kindern die eine oder die andere Schwierigkeit zuerst mehr zu schaffen macht, kann nur die Erfahrung entscheiden. Uns will es scheinen, daß die Dehnung und Schärfung vor den Großbuchstaben auftreten müsse, für jene giebt es doch noch verständliche Gründe. Daß der doppelt geschriebene Vokal länger gesprochen werden muß, als der einfache, versteht das Kind leicht. Ebenso leuchtet es ihm ein, daß nach dem kurz gesprochenen Vokal zwei Mitlauter stehen. Wir verweilen ja beim Sprechen nach dem

kurzen Vokale unwillkürlich auf dem darauf folgenden Konsonanten. Daß aber die Hauptwörter und das erste Wort im Satz groß geschrieben werden, ist nichts als Willkür. Dazu kommt, daß das Kind diese Regel nicht befolgen kann ohne Erkenntnis dessen, was ein Hauptwort ist. Die Wortbild-Theorie reicht hier nicht aus.

Wie aber auch die Fibel eingerichtet sei, und ob sie die reine Schreiblesemethode oder die Normalwörtermethode vertritt, immer muß der Lehrer dafür Sorge tragen, daß das Kind nichts Unverstandenes lernt. Tritt also die Großschreibung auf, so muß das Kind lernen, was ein Hauptwort ist, und muß verstehen, welche Bedeutung der Punkt am Ende des Satzes hat, weshalb Schärfungs- oder Dehnungszeichen stehen u. s. w.

Was nun die Erlernung des Schreibens betrifft, so ist es selbstverständlich, daß jeder neu auftretende Buchstabe dem Kinde vorgeschrieben, in seine Teile zerlegt und aus diesen wieder aufgebaut werden muß. Jeder Schüler muß in den Stand gesetzt werden, den Buchstaben richtig und sicher aufzufassen und korrekt und gut zu schreiben. Zur Befestigung und Übung des Gelernten ist es unerläßlich, daß das Kind angehalten wird, die gelernten Buchstaben so bald wie möglich aus dem Gedächtnis, ohne Vorschrift niederzuschreiben. Das hält den Geist in Thätigkeit und führt die Kinder von Anfang an zum selbständigen Schreiben.

Das Abschreiben von Buchstaben und Wörtern von der Wandtafel und aus der Fibel ist nur dann anzuwenden, wenn der Buchstabe neu gelernt, oder wenn die Schönschrift geübt werden soll. Dadurch, daß die Kleinen monatelang nur mechanisch nachschreiben, was der Lehrer auf der Wandtafel vorgeschrieben hat, lernen sie, wie die Erfahrung lehrt, weder schreiben noch lesen.

Nach der Normalwörtermethode wird sofort ein ganzes Wort geschrieben. Auch die reine Schreiblesemethode geht darauf aus, die Schüler möglichst rasch zu befähigen, Wörter zu schreiben, und sie so von vorn herein zu der Erkenntnis zu führen, daß das, was geschrieben und gelesen wird, einen Inhalt hat. Aufgabe des Lehrers ist es, gerade hierauf die Aufmerksamkeit des Kindes zu richten und es zu gewöhnen, sobald es angeht,

den Inhalt oder den Gedanken beim Lesen zum Ausdruck zu bringen. Denn alles, was gelesen wird, muß von Anfang an mit richtiger oder guter Betonung gelesen werden. Es schadet durchaus nichts, wenn darin in der ersten Schulzeit etwas zu viel geschieht und die Betonung zu stark hervorgehoben wird. Die kleinen Sätzchen: er war rein; wo war er? er las leise; was sehen wir? (Bock) sei sauber — folge mir — wir lesen laut (Gabriel und Supprian) müssen mit stark hervortretender Betonung gelesen werden. Das Zerhacken der Wörter, wobei leichte und schwere Silben im Tone nicht unterschieden werden, ist auch schon beim Lesen zweisilbiger Wörter (z. B. laufen) durchaus zu vermeiden. Daher empfiehlt es sich auch nicht, beim Schreiben die Silben mehrsilbiger Wörter durch Teilungsstriche aus einander zu reißen, mögen die Fibeln auch diese Schreibung, um das Lesen zu erleichtern, fast ausnahmslos beibehalten.

Will der Revisor erproben, ob der Lehrer der Kleinen im ersten Schuljahre vorschriftsmäßig gearbeitet hat, so muß er sich davon überzeugen, ob die Kinder imstande sind, innerhalb des durchgearbeiteten Stoffes Wörter und Sätzchen frei nach Diktat richtig aufzuschreiben und auf ihrer Tafel zu lesen. Am Ende des Schuljahres müssen sie alle Sätzchen innerhalb des Fibelstoffes nach Diktat richtig aufschreiben und mit guter Betonung lesen können. Viele Lehrer glauben ihrer Aufgabe gerecht geworden zu sein, wenn ihre Schüler im Laufe eines Jahres die Druckschrift mäßig lesen können. Sie haben jedoch das Ziel des ersten Schuljahres nicht erreicht, wenn die Schüler nicht auch den Fibelstoff und Sätzchen, die daraus gebildet sind, fehlerlos frei aufschreiben können.

Die Schreiblesemethode will die Kinder, wie es das Wort sagt, zuerst schreiben und schreibend lesen lehren. Selbstverständlich sollen sie aber richtig schreiben lernen. Leider lernen die Kinder in vielen Schulen im ersten Schuljahre falsch schreiben, und es dauert dann oft die ganze Schulzeit, bevor sie das falsche Schreiben vergessen und richtig schreiben lernen. Weshalb wird

nicht gleich richtig geschrieben? — Es ist durchaus nicht zu schwer, im ersten Schuljahre die Rechtschreibung der Hauptsache nach zu befestigen. Orthographische Schwierigkeiten und Sonderbarkeiten können dann im Verlaufe der Schulzeit nach und nach planmäßig behandelt werden.

So ist der gesamte Schreibleseunterricht auf die Selbstthätigkeit der Schüler gegründet und führt durch gleichmäßige Übung zur Selbständigkeit im Schreiben und Lesen.

Hier sei nun noch vor einigen methodischen Fehlern gewarnt. Die Buchstabiermethode ist im Schreibleseunterricht zwar verboten, gleichwohl hat sie sich in ureigenster Gestalt bis in die Schulen der Neuzeit als Leselehrmethode gerettet und wird in etwas veränderter Gestalt noch als berechtigt betrachtet. Es wird nämlich statt des Buchstabennamens der Laut gesprochen, im übrigen aber die alte Weise festgehalten; also 'ſ ei 'n sein, 'l au lau — 'f e 'n fen laufen. Das ist nicht zu gestatten. Lautiert wird eine Silbe nur, wenn sie ein Kind nicht lesen kann. Dann fragt der Lehrer: Wie lautet das erste Zeichen? Wie das zweite? Wie lauten sie zusammen? Jetzt lies! Das nach Art des Buchstabierens angewandte Lautieren ist durchaus fehlerhaft.

Ganz verkehrt ist ferner, in der Unterrichtssprache den Laut als solchen wie einen Buchstabennamen zu gebrauchen. Der Lehrer hat n angeschrieben und sagt dann auf den Buchstaben zeigend: Das ist ein 'n; oder das ist ein großes 'N. — Entweder nennt man den Buchstabennamen: das ist ein großes Enn, oder man lautiert. Hier also: das lautet 'n — und dann die Aufforderung: Lies das Zeichen! Schreibt jetzt 'n!

Die Buchstabennamen können ohne Bedenken eingeführt werden, wenn die Kinder lesen und schreiben können, also nach Einübung der kleinen Schreib- und Druckschrift. Bei dem Auftreten der Großbuchstaben ist es für das Schreiben unstreitig bequemer, wenn die Buchstabennamen gelernt und gebraucht werden; nur darf man sie nie anwenden, wenn es sich ums Lesen handelt, sondern nur, wenn die Rechtschreibung in

Frage kommt. **Das Buchstabieren steht** nur im **Dienste der Orthographie** und darf nicht die Form beibehalten, die die alte Buchstabiermethode hatte, sondern muß dem Zwecke angemessen sein. Lehrer: Buchstabiere das Wort **Vater**. — Kind: Groß Vau a — te e err; — aber **nicht**: Vau a Va — te e err ter, Vater. —

Was im ersten Schuljahre begonnen ist, wird im zweiten bis zur Sicherheit geübt und fortgesetzt. Neu wird im zweiten Schuljahre nach dem berechtigten Vorgange der meisten Fibeln nur die lateinische Schrift, geschrieben und gedruckt, eingeführt.

Sprechen, Lesen und Schreiben wird weiter geübt stets unter Berücksichtigung der Selbstthätigkeit und Selbständigkeit der Schüler. Die Erläuterung der Lesestücke giebt reichlich Stoff zu mündlichen Übungen.

Lesen und Schreiben wird zwar an denselben Stoffen geübt, aber beide Thätigkeiten laufen nunmehr selbständig neben einander her. Die Hauptsache ist, daß die Kinder nicht bloß geläufig, lautrein und lautrichtig, sondern unter Hinweis auf den Inhalt der Lesestücke auch mit guter Betonung und mit Beachtung der Lesezeichen zu lesen angehalten, und daß sie in den Stand gesetzt werden, leichte Stoffe, nicht bloß Wörter und Sätzchen, nach Diktat frei und richtig aufzuschreiben.

Auf dieser Stufe beginnen die Kinder auch schon mit einer Art **Aufsatzübung**, die darin besteht, daß sie von Dingen, die in ihrem Anschauungskreise liegen, etwas aussagen und dies **selbständig aufschreiben**. Das Verfahren ist dabei folgendes: Seht euch in dem Schulzimmer um; was seht ihr da? Sch. Ich sehe zwei Wandtafeln, ein Fenster, Bilder, den Ofen, Kinder u. s. w. — L. Sage von jedem dieser Dinge etwas aus. K. Die Wandtafel ist schwarz. Der Ofen ist warm. Die Bilder hängen an der Wand u. s. w. — L. Schreibt das auf. — Ebenso kann erst mündlich und dann schriftlich angegeben werden, was auf dem Hofe, im Garten, im Stalle, auf dem Felde u. s. w. zu sehen ist. Stoff giebt es ausreichend; der Lehrer hat die Kinder nur darauf hinzuweisen, die auch in der Darstellung und im Auf-

spüren dieser einfachen Gedanken von Tag zu Tag größere Sicherheit erlangen.

Sehr wichtig ist schon auf dieser Stufe die mündliche Wiedergabe der Lesestoffe. Diese Übungen müssen planmäßig vom Leichten zum Schwereren fortschreiten. Sie sind zur Erzielung des sinngemäßen Lesens unerläßlich. Denn so gewöhnt sich das Kind bei Zeiten, auf den Inhalt des Gelesenen zu achten und auch den Gedanken durch die Betonung den richtigen Ausdruck zu geben.

Dem bloßen Abschreiben aus dem Lesebuche können wir eine wesentliche Bedeutung nicht beilegen, wenn sich nicht der Lehrer die sorgfältige Durchsicht jeder Abschrift zur Pflicht macht. Es ist doch eine gar zu mechanische Übung. Denn es ist zweifellos, daß ein Kind abschreiben kann, ohne seiner Arbeit Aufmerksamkeit zuzuwenden. — Aber auch die häuslichen Schreibaufgaben müssen die Aufmerksamkeit und das Nachdenken des Kindes in Anspruch nehmen. Das geschieht, wenn z. B. aus einem Lesestücke die Hauptwörter aufgesucht und jedem das Geschlechtswort vorgesetzt, wenn in einer Gruppe Hauptwörter von jedem etwas ausgesagt wird und dergl. mehr.

Je sorgfältiger der Lehrer auf dieser Stufe arbeitet, desto leichter macht er es sich und den Kindern für die Zukunft. An der Sorgfalt auf der Unterstufe erkennt man den tüchtigen Lehrer. Ohne eine gute Unterstufe giebt es auch keine gute Schule.

C. Das Lesen.

In methodischen Anweisungen wird nach Diesterwegs Vorgang noch immer von dem mechanischen, logischen und ästhetischen Lesen gesprochen. Man sieht dabei auf die Fertigkeit der Schüler und will darin verschiedene Stufen bezeichnen. Nach dem, was oben gesagt ist, muß aber mit dem fertigen zugleich das sinngemäße Lesen geübt werden. Damit wird man sich in der Volksschule begnügen können. Denn das schöne, kunstvolle Lesen ist überhaupt wenig Menschen gegeben und wird in der Volksschule allenfalls

nur dann erreicht, wenn man in seinen Forderungen nach dieser Richtung sehr bescheiden bleibt.

Mehr Grund hat die Einteilung, nach der man kursorisches und statarisches Lesen unterscheidet. Beim kursorischen Lesen wird mehr Nachdruck auf die Lesefertigkeit gelegt, beim statarischen mehr auf das Verständnis; jenes läuft rascher, dieses bleibt erwägend an einem bestimmten Stücke stehen. Aber beim kursorischen Lesen darf das Verständnis des Gelesenen nicht fehlen und das statarische erprobt schließlich den Erfolg der Besprechung in mustergültigem Lesen seitens der Schüler.

a) Das kursorische Lesen.

„Die Art, wie jemand etwas vorliest, wird immer ein sicherer Maßstab der von ihm überhaupt erlangten Bildung bleiben."*) Daher ist Lesefertigkeit in einer Schule ein Maßstab ihres Wertes. Ein verständiger Lehrer wird also die Lesestunde nicht als eine Stunde der Ruhe für sich ansehen. Faule Lehrer geben dafür den Kindern Gesetze, damit das Geschäft verläuft, ohne daß sie selbst im süßen Nichtsthun gestört werden. Es wird der Reihe nach gelesen. Fängt A. an zu lesen, so steht B. schon auf, um sogleich fortzufahren, wenn an ihn die Reihe kommt. Jeder liest von Punkt zu Punkt; in der Bibel je einen Vers. Hat der Letzte gelesen, so liest wieder der Erste. So geht es fort. Die Fehler werden nicht verbessert, oder wenn es geschieht, so schreit der Schüler, der Achtung gegeben hat, — gewöhnlich der Erste — das falsch gelesene Wort richtig vor. Der Lesende spricht es nach und so geht es in fester Ordnung weiter.

Ein solcher Verlauf der Lesestunde darf in keiner Schule geduldet werden. Wie wenig die Kinder dabei auf den Inhalt zu achten pflegen, würde eine Aufforderung zur Wiedergabe des soeben Gelesenen sofort ans Licht bringen. Nein, die Lesestunde ist für Lehrer und Kinder eine anstrengende Arbeitsstunde und keine Ruhepause.

*) Supprian, Erziehungs- und Unterrichtslehre.

Das muß man schon der Haltung der Klasse ansehen. Die Kinder sitzen stramm und halten das Buch in beiden Händen. Es wird nicht der Reihe nach, sondern außer der Reihe gelesen. Bald wird ein älterer Knabe, bald — in gemischten Klassen — ein jüngeres Mädchen aufgerufen. Niemand ist sicher, daß er nicht wiederholt daran kommt. Das widerfährt besonders unaufmerksamen Schülern. Das Auge des Lehrers verfolgt, was gelesen wird, und schweift doch stets aufmerksam über die Klasse, um einen unaufmerksamen Schüler sofort zu bemerken. Gerade dieser wird zum Weiterlesen aufgerufen. Wer nicht ohne Zögern fortfahren kann, bleibt stehen, damit er leichter beobachtet werden kann.

Lehrer und Kinder haben fortgesetzt Achtung zu geben, daß richtig, lautrichtig, laut, mit sinngemäßer Betonung und Beachtung der Interpunktion gelesen wird. Ist nach irgend einer Seite hierin ein Fehler gemacht, so erheben sich die Finger derer, die den Fehler erkannt haben und verbessern können. Der Lehrer fordert eins der Kinder zur Verbesserung auf. Diese wird stets bestimmt und vollständig gegeben. Z. B. Er hat „auf dem Baum" gelesen, und es heißt: „auf dem Baume." — Sie hat „den Vater" gelesen, und es heißt „dem Vater." — Sie hat beim Komma nach dem Worte kam nicht inne gehalten. — Er hat die Stimme beim Kolon nicht gehoben. — Er hat „gern" nicht betont, — u. s. w. Das lesende Kind hat den Fehler sofort zu verbessern. So bleibt die ganze Klasse in Aufmerksamkeit und Thätigkeit.

Die angeführten Beispiele könnten aber die Meinung erwecken, als ob nur die Lesefertigkeit in der Lesestunde erlangt werden sollte. Das ist ja natürlich mit der Zweck; aber es ist nicht der einzige. Die Kinder sollen vielmehr auch lernen, daß man nur liest, um den Inhalt des Gelesenen kennen zu lernen. Daher müssen sie in jeder Lesestunde, und so oft sie überhaupt etwas lesen, daran gewöhnt werden, auf den Inhalt, auf die in der Schrift niedergelegten Gedanken zu achten. Das kann der Lehrer während des Lesens durch kurze eingestreute Fragen, die sich auf den Inhalt, das Verständnis, den Gedankengang des Lesestücks richten, im allgemeinen erreichen. Geschieht das der Regel nach,

so wird sich die Aufmerksamkeit der Schüler bald dem Inhalte zuwenden. Aber die Lesestunde muß noch bessere Früchte zeitigen. Sie muß auch die Fähigkeit der raschen Auffassung und der zusammenhängenden Wiedergabe des Lesestoffs bei den Kindern herausbilden.

Was von verschiedenen Methodikern mit Nachdruck verlangt worden ist, daß die Schüler den Lesestoff wiederzugeben haben und zwar auch beim kursorischen Lesen, das wird in unseren Schulen noch zu wenig beachtet. Die Revisionen können dieser Unterlassung erfolgreich entgegentreten.

Wenn ein leichter Stoff gelesen wird, so heißt es am Ende eines Abschnitts: Bücher zu! Erzähle, was du gelesen hast! — Oder eine Frage des Revisors, kann sich auf den Inhalt des Lesestücks beziehen: Warum wurde Meister Hämmerlein zum Gemeindeschmiede gewählt? — Solche Fragen kommen freilich auch manchem Lehrer unerwartet, aber er wird dadurch auf die wichtigste Seite und den letzten Zweck des Leseunterrichts hingewiesen.

Die mechanische Lesefertigkeit kann in Klassen mit gleichmäßig geförderten Schülern auch durch das Chorlesen geübt werden. Aber auch dabei muß auf sinngemäße Betonung, auf gute Unterscheidung der schweren und leichten Silben, auf Richtigkeit und Deutlichkeit der Aussprache gehalten werden. Die Klassen müssen erst zum Chorlesen erzogen werden. In der einklassigen Schule, wo die Ober- und die Mittelstufe meistens im Lesen gemeinsam beschäftigt werden, kann wegen des verschiedenen geistigen Standpunkts der Schüler nur je eine Abteilung zum Chorlesen herangezogen werden.

Was in der Schule kursorisch gelesen wird, soll den Kindern nicht fremd sein. Daher giebt der treue Lehrer das für das kursorische Lesen bestimmte Stück, oder auch deren mehrere, zum vorherigen Durchlesen zu Hause auf, überzeugt sich auch jedesmal durch einige Fragen nach dem Inhalt, ob die Aufgabe auch wirklich gelöst ist.

Wenn in einer Klasse gut gelesen wird, und wenn man in der Lesestunde den Eindruck bekommt, daß sich die Schüler der Schwierig-

keit und der Wichtigkeit ihrer Aufgabe bewußt sind und sich Mühe geben, ihr gerecht zu werden; wenn sie dann auch imstande sind, den Inhalt des Gelesenen ohne Stocken anzugeben oder das Stück wiederzuerzählen, so hat der Lehrer mit Einsicht und Treue gearbeitet und ist der Anerkennung wert.

b) Das statarische Lesen.

„Das Lesebuch ist nicht nur zur Erzielung der Lesefertigkeit, sondern auch zur Einführung in das Verständnis der in demselben enthaltenen Musterstücke zu benutzen. Die Auswahl der Stücke ist so zu treffen, daß jährlich wechselnd ungefähr 30 zur Behandlung kommen.“ (Allgemeine Bestimmungen.) Der Ausdruck ist nicht ganz glücklich. Denn ein Lesen ohne Verständnis ist in der Schule überhaupt nicht gestattet. — Die Kinder müssen also in das Verständnis von etwa 30 Musterstücken in jedem Jahre eingeführt werden. Gemeint ist offenbar eine eingehendere Besprechung von Musterstücken prosaischer und poetischer Form.

Diese Forderung hat eine umfassende Schullitteratur zur Folge gehabt,*) die die Meinung in weitere Kreise getragen hat, als sei die Behandlung dieser Musterstücke des Lesebuches ein ganz absonderliches Kunststück. Und da sich viele Leute nun einmal gern mit Kunstleistungen einlassen, so hat man in der regelrechten Behandlung der Lesestücke die Blüte des gesamten deutschen Unterrichts suchen zu müssen geglaubt. Dazu kommt noch, daß sich die Formalstufen der Herbart-Zillerschen Schule hier am leichtesten an-

*) Es seien hier nur angeführt:
Aus deutschen Lesebüchern von Dietlein, Gosche, Polack. 3 Bde. Gera, Hofmann. 14,60 Mark.
Eberhardt, Die Poesie in der Volksschule. 3 Teile à 1,60 Mark. Langensalza, Beyer & Söhne.
Leimbach, Ausgewählte deutsche Dichtungen.
Nowack, Der Unterricht im Deutschen. 4 Teile. 6,75 Mark. Breslau, Hirt.
Kehr, Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. 5,40 Mark.

wenden lassen. Kurz, das statarische Lesen hat sich in unsern Schulen einen sehr breiten Raum erobert.

Dem gegenüber ist festzuhalten, daß die Behandlung von Musterstücken eben nur in deren Verständnis einführen will. Da gilt oft das Wort: Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor. Selbstverständlich muß Unverstandenes erklärt, und wenn es nötig ist, mit Zeitaufwand gründlich erklärt werden. Die Kinder sollen sich die Gedanken des Musterstückes aneignen, wiedergeben und in den Stand gesetzt werden, das Stück nach seiner Behandlung mit Verständnis, d. i. gut zu lesen. Wie der so gewonnene Stoff unterrichtlich weiter zu verwerten ist, gehört in ein anderes Kapitel.

Wenn man diesen Unterricht dazu benutzt hat, alles hineinzupacken, was dem Lehrer etwa aus der Rechtschreibung, Grammatik, Poetik, Litteraturgeschichte dabei einfiel, so hat man das Hauptziel aus den Augen gelassen und verleidete dem Schüler das Verständnis und die Freude am Stoffe selbst. — Wir stimmen Supprian voll bei, wenn er in dem mehrfach erwähnten Artikel in Schmids Handbuch sagt: „So sind die wesentlichen Glieder aller Lesestoffbehandlung: Vorlesen, erläuterndes Durchfragen, Anleitung zur Auffassung des Ganges der Hauptgedanken, Üben im Lesen und freies Wiedergeben; das sind wahrlich keine großen Künste." Es bedarf kaum der Erwähnung, daß es möglich ist, innerhalb dieses Ganges eine großartige Langeweile auf den Thron zu setzen. Mit dem Ungeschick oder der Unlust und Trägheit können wir hier aber nicht rechnen. Für die giebt es bisher noch keine methodische Anweisung. Vorlesen muß der Lehrer. Gut vorgelesen ist halb erklärt. Ein Schüler kann ein Stück, das er noch nicht kennt, nicht gut vorlesen; das wäre höchstens in Bezug auf einen leichten Stoff denkbar. Die Besprechung berücksichtigt nicht bloß die einzelne in der Sache oder im Ausdruck liegende Schwierigkeit, sondern auch den Gedankenzusammenhang und sucht das Kind durch Veranschaulichung und Beziehung auf verwandte Stoffe in den Geist des Stückes einzuführen. Eine allzulange und gründliche Besprechung ist für die Kinder leicht

langweilig. Die Probe auf das Verständnis ist die Wiedergabe des Inhalts oder des Gedankenganges und das gute Lesen seitens der Kinder.

Die Behandlung eines Musterstückes nach den formalen Stufen erheischt große Geschicklichkeit, wenn sie nicht zu weitläufig werden soll. Oft ist schon die Vorbereitung eine Voraufnahme des ganzen Musterstücks, oder ein kleines Kulturbild, das den Boden hergeben soll, um darauf beispielsweise ein Gedicht aufzubauen. — Das ist nicht die Aufgabe der Vorbereitung, die ein für allemal so kurz, wie möglich, sein muß.

In Bezug auf die Darbietung sind die Ansichten geteilt. Bedeutende Vertreter der Richtung wollen, daß die Kinder das Musterstück selbst lesen, so z. B. Rein; andere wollen nur leichtere Stücke vom Schüler lesen lassen und halten sonst an dem Vorlesen durch den Lehrer fest, der aber nicht das ganze Stück, sondern immer nur einen Abschnitt zum Vortrag bringen soll. Die Besprechung erstrebt das Wortverständnis und die Vertiefung des Inhalts, sucht die Beweggründe der handelnden Personen, ihren Charakter und die sittlichen Gedanken ins Licht zu stellen. Die Verknüpfung sucht verwandte Stoffe auf und zieht Vergleiche damit. Die Zusammenfassung giebt den gesamten Inhalt in einer kurzen Sentenz wieder. Zum Schluß folgt die Anwendung auf das Leben der Schüler, und die mündliche oder schriftliche Übung der vermittelten Kenntnisse.

Bei einer so eingehenden Behandlung will Leutz a. a. O. nicht über 20 Musterstücke jährlich hinausgehen. Er fordert aber vom Lehrer sehr eingehende und fleißige Vorbereitung und besonders ganz genaue Kenntnis des Lesebuchs. Der Lehrer soll sich vor Behandlung eines Musterstücks nach ihm folgende Fragen beantworten: 1. Welche verwandten Vorstellungsreihen darf ich im Schüler voraussetzen, an die ich anknüpfen kann? — Was ist zum Verständnis des Stückes im voraus notwendig? — 2. Wie teile ich das Lesestück ein? — 3. Welche sprachlichen und sachlichen Erklärungen muß ich teils selbst geben, teils erfragen? — 4. Mit welchen ähnlichen Stoffen kann ich dasselbe vergleichen?

— 5. Auf welchen Grundgedanken werde ich die Schüler hinleiten und wie werde ich diesen in kurzen Worten zusammenfassen? — 6. Wie kann ich die gewonnene Kenntnis verwerten, im Leben überhaupt, im Leben des Schülers, im Geschäfte der Schule? — Die Beantwortung dieser Fragen erklärt Leutz für die richtige Präparation, und in der That kann daraus jeder Lehrer Nutzen ziehen, nicht bloß der, welcher sich im Unterrichte an die formalen Stufen bindet.

Poetische Normalstoffe sollen, nachdem sie erklärt sind, auf allen Stufen memoriert werden. Das ist ein wirksames Mittel, den Sprachunterricht in jeder Beziehung zu unterstützen. Dadurch gewinnt der mündliche und schriftliche Ausdruck an Gewandtheit und Sicherheit. Da die Kinder in das Verständnis dieser Stücke eingeführt sind, werden auch die sittlichen und religiösen Gedanken, die darin niedergelegt sind, ihre Wirkung auf Gemüt und Wille des Kindes erneuen, so oft sie sich ihrer erinnern. Nur darf sich der Lehrer nicht mit unsicherem Memorieren begnügen. Was auswendig gelernt wird, muß so fest eingeprägt werden, daß es ein Besitz fürs ganze Leben bleibt. — Der Lehrer hat auch im Laufe des Unterrichts immer wieder darauf zurückzugreifen und dann, wie das erste Mal, streng darauf halten, daß das Aufsagen der memorierten Lesestoffe stets mustergültig erfolge.

c) Der Gebrauch des Lesebuchs.

Dem gesamten deutschen Unterrichte soll das Lesebuch zu Grunde liegen. Nach und nach soll der ganze Inhalt desselben verarbeitet werden. Dadurch wird zunächst die Lesefertigkeit, die auch das sinngemäße Lesen in sich schließt, erzielt; sodann erlangen die Schüler ein eingehendes Verständnis durch die Behandlung der sogenannten Musterstücke. Weiter ergiebt sich daraus die Kenntnis einer großen Anzahl populärer Musterdarstellungen aus dem Gebiete der deutschen Litteratur und damit eine Litteraturkenntnis, die auf dem Wege der Anschauung gewonnen ist. Schon die kleinsten Schüler lesen ihre Märchen, Fabeln, Erzählungen mit

herzlicher Teilnahme; auf der Mittel- und der Oberstufe wird dieser Kreis erweitert. Neben Hey, Güll, Reinick tritt Hoffmann von Fallersleben, Rückert, Gellert, Hebel und dann weiter Uhland, Arndt, Schwab, Lessing, Schiller, Goethe. So ziehen in ihren schönsten, dem kindlichen Verständnis zugänglichen poetischen Schöpfungen eine ganze Schar von Heroen unserer National-Litteratur an den geistigen Augen der Kinder vorüber, und auch das ärmste Tagelöhnerkind hat damit Teil an den geistigen Schätzen seines Volkes. Wenn es doch alle Lehrer verstünden, ihren Schülern diesen Reichtum ihres Lesebuchs zu erschließen! Leider sind wir noch lange nicht so weit, daß die Kinder den gesamten Inhalt ihres Lesebuchs in ihrer Schulzeit verarbeiten.

Die Volksschule soll und kann nicht Unterricht in der Litteraturgeschichte erteilen. Aber einige Nachrichten über die hervorragendsten Dichter der Nation, die sie in einzelnen ihrer Werke aus ihrem Lesebuche kennen, kann man auch den Kindern der Landschule geben, ohne daß sie dadurch geistig belastet werden. Solche Nachrichten müssen nur nicht als Lernstoff auftreten, sondern sie werden gelegentlich nach Behandlung mehrerer Gedichte des Mannes, der den Kindern nahe gebracht werden soll, wie eine interessante Neuigkeit mitgeteilt und bei Gelegenheit wieder ins Gedächtnis gerufen. Dann mag den Kindern zu freiwilliger Erledigung der Vorschlag gemacht werden, einmal alle Gedichte von Uhland, Schiller, Gellert im Lesebuche aufzusuchen und durchzulesen. Das giebt Anregung und kostet der Schule keine Zeit.

Unsere Lesebücher enthalten nun nicht bloß litterarische, sondern auch reichlich realistische Stoffe. Diese sollen nach den Allgemeinen Bestimmungen zur Belebung, Ergänzung und Wiederholung des Lehrstoffes verwandt werden. Oft benutzt der Lehrer das Lesebuch als realistisches Lehrbuch und läßt diese Stoffe darin einfach lesen. Dann handelt er gegen die maßgebenden Vorschriften, die ausdrücklich von ihm verlangen, daß er den realistischen Stoff erst anschaulich und frei darzustellen und dann

erst das Lesebuch heranzuziehen hat. Darüber, sowie über die Benutzung des Lesebuchs im grammatischen und orthographischen Unterrichte wird später einiges gesagt werden.

D. Das Schreiben.

a) Das Schönschreiben.

„Für die Übung im Schreiben werden besondere Schreibstunden auf der Mittel- und auf der Oberstufe der Schule mit einem oder zwei Lehrern, sowie in den Mittelklassen der mehrklassigen Schule eingerichtet.“ (Allg. Bestimmungen.) In den bei weitem zahlreichsten Schulen wird also das Schönschreiben in besonderen Stunden geübt. Dennoch sind die Erfolge dieses Unterrichts nur zum Teil der langen Übung entsprechend. Es gab auch in einfachen Schulen bei uns früher bessere Handschriften, als gegenwärtig. Woran liegt das? Nicht an dem Mangel an Zeit. Es giebt genug Schreibstunden. Auch nicht an dem zu vielen Schreiben. In den österreichischen Schulen wird mindestens eben so viel geschrieben, wie bei uns. Die Handschriften sind dort aber durchschnittlich besser. Der Grund kann nur darin gesucht werden, daß die Schreiblehrer selbst nicht schön schreiben können und zu wenig Wert darauf legen, daß sich die Kinder eine schöne Handschrift aneignen. Sind aber einmal auf unseren Stundenplänen Schönschreibstunden angesetzt, so ist auch darauf zu halten, daß sie ihrem Zwecke gemäß verwandt werden.

Der Seminarlehrer Menard in Neuwied stellt in seinem eingehenden und sachgemäßen Artikel „Schreibunterricht“ in Schmids Pädagogischem Handbuch folgende Anforderungen an eine schöne Handschrift: „Sie muß einfach, deutlich, regelmäßig, gefällig sein, und einen bestimmten Charakter tragen.“ Sie soll einfach sein, d. i. ohne alle unnützen Verzierungen, oder Schnörkel; deutlich, so daß man auch ähnliche Buchstaben nicht mit einander verwechseln kann; regelmäßig: alle Grundstriche müssen gleiche Richtung haben; das gilt sogar von allen mit einem Druck zu schreibenden

Schriftzügen; ferner müssen alle Hoch- und alle Tiefbuchstaben die gleiche Länge haben, aber nicht zu lang sein; alle Drucke müssen gleiche Stärke und alle Grundstriche innerhalb eines Wortes je nach der Form der Buchstaben möglichst gleichmäßige Entfernung haben.

Hat die Schrift diese Merkmale, so ist sie meistens auch gefällig. Der Schreiblehrer muß freilich jederzeit darauf achten, daß der Neigungswinkel der Schriftzüge weder zu klein, noch zu groß ist, daß die Feder innerhalb eines Wortes nicht abgesetzt, sondern jedes Wort in einem Zuge fertig geschrieben und Punkt und Ubogen zuletzt gemacht wird, daß auch bei rascherer Schrift die Buchstabenformen fehlerlos ausfallen, und daß Schrift und Heft jederzeit reinlich sind.

Was den Charakter der Handschrift betrifft, so werden zwar die Schüler der Volksschule noch keine „ausgeschriebene Hand" schreiben, aber die Schrift der Einzelnen wird sich immerhin so entwickeln, daß dem aufmerksamen Beobachter der Unterschied sofort auffällt. — Menard verlangt, daß in der Schule der Unterschied zwischen Schönschrift und Handschrift aufhöre, daß alles Schnellgeschriebene schön und alles Schöngeschriebene schnell geschrieben sein muß. Nach ihm soll der Lehrer folgende Grundsätze auf den Schreibunterricht anwenden:

1. Jede Buchstabenform werde den Schülern zur deutlichen Anschauung vorgeführt. Der Lehrer läßt den Buchstaben auf der Wandtafel vor den Augen der Kinder entstehen, schreibt ihnen aber auch im Hefte vor, während sie zusehen. „Jeder Lehrer, der ernstlich schön schreiben will, kann es lernen; jedes größere Lehrbuch der Kalligraphie (Hertzsprung, Strahlendorff, Dietlein) giebt ihm gründliche Anleitung dazu". 2. Die Kinder müssen diese Anschauung aber auch in sich wirken lassen. 3. Jeder Buchstabe muß in seine einzelnen Elemente zerlegt werden. „Der Lehrer veranlaßt die Schüler, sich über jeden Zug selbständig auszusprechen und verschafft sich so die Gewißheit, daß jeder Schüler auch jeden Zug wirklich richtig aufgefaßt hat". Dann folgt 4. das Aufbauen des Zeichens aus seinen Teilen. 5. Selbständige Wiedergabe der Beschreibung des Buchstabens. 6. Einübung des

Zeichens, wobei der Lehrer die Schüler nach Zählen schreiben lassen kann. 7. Die Korrektur. Sie ist an der Wandtafel mit der ganzen Klasse vorzunehmen. Der Buchstabe wird angeschrieben, wie er fehlerhaft geschrieben worden ist. Dann geben die Schüler an, was daran falsch, und wie es richtig zu machen ist.

Daß bei alledem auf richtige Feder- und Körperhaltung gesehen werden muß, weiß jeder Lehrer, und doch dulden viele hierin ohne Beunruhigung jahraus jahrein das Fehlerhafte.

Zur Aneignung einer guten, fließenden Handschrift trägt das Taktschreiben wesentlich bei. Es besteht darin, daß sämtliche Kinder einer Klasse oder Schreibabteilung auf ein bestimmtes Kommando dieselben Züge eines Buchstabens oder auch eines Wortes gleichzeitig schreiben. Meistens wird gezählt und zwar nicht bloß vom Lehrer, sondern der Reihe nach von allen Schülern. Bei jeder Zahl wird ein Abstrich oder ein Druck gemacht. Auf jeden Druck kommt ein Taktteil. So wird bei F bis 4 gezählt: 1. F-strich, 2. Schlußoval, 3. Ubogen, 4. Strich.

Saubere Hefte, gute Handschriften sprechen in einer Schule sehr laut für den erziehlichen Einfluß des Lehrers, während liederliche Schrift in unsauberen, schmutzigen Heften dem Lehrer ein ungünstiges Zeugnis ausstellen. Oft erkennt man einen Lehrer ganz richtig, wenn man nichts von seiner Schule sieht, als die Schreib-, Aufsatz- und Diktathefte.

b) Das Rechtschreiben.

Daß die Orthographie ein Schulkreuz sei, kann man öfters lesen und hören. Daß die Kinder in vielen Volksschulen nicht dahin kommen, leidlich richtig zu schreiben, oder auch nur die gröbsten Schnitzer zu vermeiden, kann man in den Soldatenbriefen und selbst in Rechnungen und Quittungen angesehener Handwerker zur Genüge erkennen, wenn auch in Betracht gezogen werden muß, daß Soldaten und Handwerkern aus Mangel an Übung die früher geübte Kunst der Rechtschreibung verloren gegangen sein könnte. Jedenfalls giebt es eine beträchtliche Anzahl von Schulen,

in denen auch die besten Schüler in der Rechtschreibung unsicher bleiben. Die Lehrer solcher Schulen sind meistens der Überzeugung, daß es für die Volksschule eine zu hohe Forderung sei, von den Kindern zu verlangen, daß sie richtig schreiben lernen.

Dem gegenüber giebt es aber sehr erfreuliche Erfahrungen. In einer ganzen Anzahl von Schulen wird es für selbstverständlich gehalten, daß von den älteren Schülern keine groben Fehler gegen die Rechtschreibung begangen werden. Schreiber dieses kannte eine Schule, in der nur einzelne Schüler im dritten Schuljahre in leichten Diktaten, die dem Lesebuch dieser Stufe entnommen waren, 3—4 Fehler machten; die größte Mehrzahl schrieb unvorbereitete Diktate dieser Art fehlerlos.

Wie einzelne Schüler keine musikalischen Anlagen haben, so scheint auch die Gabe der Rechtschreibung verschieden verteilt zu sein. — Ein Lehrer, der seinen Sohn auf der Präparandenanstalt hatte und seine Aufnahme ins Seminar sehnlich erhoffte, fragte den Seminardirektor, der auch die Präparandenanstalt leitete, ob jener wohl Aussicht habe, aufgenommen zu werden. Als ihm darauf erwidert wurde: Er kann leider nicht orthographisch schreiben, meinte der Vater: „O, dafür kann der Junge nichts; das liegt in der Familie; ich kann es auch nicht." — Es giebt in der That Leute, die nie richtig schreiben lernen, auch wenn sie die besten Schulen besuchen. Mit solchen haben wir's aber hier nicht zu thun, sondern mit den Durchschnittsschülern, und für die ist es auch in einfachen Schulverhältnissen möglich, richtig schreiben zu lernen.

Ja, wir müssen die Forderung, daß kein Kind mit durchschnittlicher Begabung die Schule verlasse, ohne richtig schreiben zu können, stark betonen. Wir führen den Mangel nach dieser Seite — Ausnahmen finden sich überall — auf die Bequemlichkeit und die Gleichgültigkeit der Lehrer zurück. Ein Lehrer, der ein normal begabtes Kind in 8 Jahren nicht zum richtigen Schreiben bringt, versteht seinen Beruf nicht oder hat seine Schuldigkeit nicht gethan. Die Allgemeinen Bestimmungen verlangen daher mit Recht, daß die Kinder schon auf der Mittelstufe die Be-

fähigung erlangen, ein einfaches Diktat richtig aufzuschreiben; diejenigen der Oberstufe sollen auch schwierigere Sprachstücke nach Diktat fehlerfrei niederschreiben. Wenn die Volksschule das nicht leistet, bleibt sie hinter ihrer Aufgabe zurück.

Die Wege zu diesem Ziele sind häufig erwogen worden; aber die Erwägung hat sehr verschiedene Ergebnisse gehabt. — Auf der einen Seite sieht man alles Heil darin, daß sich die Kinder die Wortbilder einprägen; Regeln hülfen zu nichts. Daher abschreiben und wieder abschreiben! — Andere wollen die Orthographie vornehmlich durch Regeln befestigen.

Wir haben in dem Abschnitt über Schreiblesen die Forderung aufgestellt, daß die Kinder auf der Fibelstufe richtig schreiben lernen. Nach unsrer Erfahrung ist das möglich. Der Grundlage nach ist die deutsche Schrift phonetisch. Man schreibt den Laut, den man spricht. Das müssen die Kinder auf der untersten Stufe des Schreibleseunterrichts lernen und üben. Das ist schon eine Regel oder ein Gesetz des Schreibens überhaupt. Wenn diese auch die Kinder nicht in fester Form memorieren, so müssen sie doch beim Schreiben innerhalb der Gleichschreibung darnach verfahren. Die Bezeichnung des kurzen Vokals durch zwei darauffolgende Konsonanten läßt sich zwar auch beim Sprechen durch das Verweilen auf dem Mitlaute anschaulich machen, aber die Regel: Es folgen 2 Konsonanten, wenn der Vokal vorher kurz ist, wird sich — wenn auch in anderer Form — nicht umgehen lassen. Es muß doch erklärt werden, warum in hell zweimal l und in satt zweimal t; dann weiter auch, warum in leer zweimal e und in lahm neben a noch h geschrieben wird. Vielleicht merkt das ein aufmerksames Kind von 6 Jahren, das seine Augen schon brauchen kann, von selbst. Die große Schar der übrigen wird das sehen und abschreiben, ohne daran Anstoß zu nehmen. Die wunderliche Gewohnheit, die Hauptwörter und das erste Wort im Satze groß zu schreiben, lernt das Kind in Gestalt einer Regel; wie sollte es sonst darnach handeln? Ohne Regeln ist also die Rechtschreibung in der Schule nicht denkbar. Sie werden schon für die Grundlagen aller Rechtschreibung nötig.

Daneben ist freilich auch die Einprägung des Wortbildes von großer Wichtigkeit. Schon innerhalb der Gleichschreibung und der Kleinbuchstaben ist das nötig. Daß man von, vor, vorn schreibt, muß sich das Kind merken. Daß auf eine große Anzahl kurzer Vokale keine Verdoppelung des Konsonanten folgt, und daß viele lange Vokale ohne ein Dehnungszeichen stehen, kann das Kind allerdings nur durch die Einprägung des Wortbildes lernen. Daß man aber „stäuben“ und nicht „steuben“ schreibt, lernt es bald aus der Ableitung. — Da kommt schon wieder eine Regel zur Anwendung. Die Schreibung von „Vieh“ kann das Kind nur durch Einprägung des Wortbildes lernen, diejenige von „flieh“ und „lieh“ wird es rascher lernen, wenn es auf die Ableitung aufmerksam gemacht wird.

Um die Rechtschreibung in der Schule zu befestigen, muß sich der Lehrer aller Mittel bedienen, die sich ihm bieten. Er darf weder einseitig sein Ziel im Abschreiben suchen, noch alles durch Regeln zwingen wollen. Der Hauptnachdruck ist darauf zu legen, daß die Kinder auf der Fibelstufe richtig schreiben lernen, soweit es hier der Stoff erfordert. Die Schreibung vieler Wörter läßt sich ja nicht anders aneignen, als durch Einprägung des Wortbildes.

Das geschieht aber keineswegs bloß durch Abschreiben. Der Lehrer kann auf die Schreibung eines Wortes in der Lesestunde aufmerksam machen; er kann solches Wort, wenn es in irgend einer anderen Lektion vorkommt, an die Tafel schreiben, kurz er kann die Einprägung von Wortbildern gelegentlich besorgen. Das wird erfolgreicher sein, als einfaches Abschreiben. — Die Sicherheit in der richtigen Schreibung verschiedener Wörter läßt sich weiter nur mit Hilfe der Grammatik erzielen. Der Gebrauch von daß und das, wider und wieder läßt sich nicht anders lernen, als durch die Einsicht in die Bedeutung dieser Wörter.

Es giebt neuerdings eine ganze Anzahl von Übungsheften, nach denen die Schüler Orthographie und Grammatik zugleich lernen sollen.*) Kahle hofft von diesen Heften sehr viel und

*) Solche Hefte sind herausgegeben von Baron, Junghans und Schindler, von Kahnmeyer und Schulze, von Nowack, von Jütting u. a.

wünscht, daß sie in allen Schulen gebraucht würden. Nun ist ja zuzugeben, daß sie in einklassigen Schulen zur stillen Beschäftigung der Schüler recht gut zu verwerten sind. Wo der Lehrer jedoch selbst Zeit hat, mit seinen Kindern zu arbeiten, da wird er rascher und sicherer zum Ziele kommen, als wenn er den Heften folgt. Darum würden wir sie für eine mehrklassige Schule nicht empfehlen.

Im gesamten deutschen Unterrichte kann in der Schule nur dann etwas geschafft werden, wenn der Lehrer fest in der Sache steht und sein Bemühen darauf richtet, daß die Kinder ihre Sache lernen. Die Mittel und Hilfsmittel, die er anwendet, sind weniger entscheidend, als seine eigne Arbeit von unten auf. Der eine weiß durch die Abschreibmethode ziemliche Sicherheit in der Rechtschreibung zu erreichen, vermag es aber nicht zu verhindern, daß auch besseren Schülern gelegentlich ein grober Fehler mit unterläuft; ein anderer zwingt es durch die Regelmethode und durch Diktate, die natürlich sorgfältig besprochen und verbessert werden müssen.

Die Rechtschreibung will nicht bloß erlernt, sie will vor allen Dingen auch geübt werden. Und wie soll man sie anders üben, als durch Diktat und Aufsatzschreiben? Nun sagt Supprian in seinem Artikel über den deutschen Sprachunterricht in Schmids Handbuch, das einfache Abschreiben bleibe ein für allemal das Hauptmittel, durch welches die Kinder orthographisch schreiben lernen, indem sie sich die Wortbilder einprägen, und nennt das Diktat ein ganz unzweckmäßiges Mittel zum Erlernen der Orthographie, das nur in schlechten Schulen noch angetroffen werde. Nun, die Allg. Bestimmungen verlangen es, und ich habe es gerade in guten Schulen gefunden, und der Lehrer war der Überzeugung, daß er die guten Erfolge der Rechtschreibung dem Diktat verdanke. Erlernt wird sie ja nicht durchs Diktieren, sondern durch die damit verbundene Besprechung und Verbesserung. Das Diktat muß nur auf die Stufe passen, auf der es gegeben wird. Dann zeigt es dem Lehrer die Schwächen jedes einzelnen Kindes; er sieht daraus, was verstanden und nicht verstanden ist. Es wird ins Heft geschrieben.

Unter die Stelle des Worts, wo ein Fehler sitzt, macht der Lehrer einen Strich mit farbiger Tinte. Die Zahl der Fehler wird am Schlusse des Diktats angegeben. Bei der Rückgabe der Hefte werden einzelne oder Gruppen von Fehlern mit der Klasse besprochen. Jedes Kind hat in seinem Hefte am besten am breiten Rande die gemachten Fehler selbst zu verbessern. Bei der Rückgabe des Diktats ist das Buchstabieren am Platze. Durch dieses Verfahren war es einem geschickten Lehrer gelungen, eine von seinem Vorgänger sehr vernachlässigte Klasse in einem halben Jahre zum annähernd richtigen Schreiben zu bringen. Vorbereitete Diktate haben sehr zweifelhaften Wert.

Wer des Abschreibens nicht glaubt entraten zu können, mag es als häusliche Aufgabe verlangen. Nur ist nicht zu vergessen, daß es eine Arbeit ist, die ohne alles Nachdenken gemacht werden kann und nur dann Wert hat, wenn jede Abschrift genau durchgesehen wird.

Eine wirklich zweckmäßige Übung auch in der Rechtschreibung ist das Aufsatzschreiben. In Bezug auf die orthographischen Fehler ist jede Arbeit ebenso zu behandeln, wie das Diktat.

In fortlaufendem Unterrichte einen Leitfaden der Orthographie, wie den von Engelien und Fechner, Schwenk, Naumann-Wagner u. a. durchzuarbeiten, erscheint uns nicht nötig. Namentlich möchten wir die Kinder nicht damit gelangweilt wissen, ganze Unterrichtsstunden hindurch orthographische Belehrungen und Übungen über sich ergehen zu lassen. Die gelegentliche Belehrung über einzelne Punkte der Rechtschreibung ist das wirksamste, wenn auf der Fibelstufe der sichere Grund dazu gelegt ist; wenn dies nicht geschieht, wird es nur in einzelnen Fällen gelingen, die Schüler in der Orthographie sicher zu machen.

In dies Kapitel gehört eigentlich auch die Lehre von der Interpunktion, die ebenfalls nur von Fall zu Fall, und nicht ohne Kenntnis der Satzlehre angeeignet werden kann. Daß am Ende des Satzes ein Punkt, am Ende eines Fragesatzes ein Fragezeichen, vor der direkten Rede ein Kolon steht, lernt das Kind schon auf der Fibelstufe. Die richtige Verwendung der übrigen Zeichen,

namentlich das Komma, kann erst mit der Einsicht in die Satzlehre erwartet werden.

Dem Fleiß und der Treue eines Lehrers wird es bei einigem Geschick gelingen, die Kinder während der Schulzeit orthographisch schreiben zu lehren. Von der Forderung aber, daß dies Aufgabe der Volksschule ist, darf nichts nachgelassen und es muß immer wieder betont werden, daß die Kinder auf der Fibelstufe, im ersten Schuljahre, die Hauptgrundsätze der Rechtschreibung sicher anwenden lernen.

c) Das Aufsatzschreiben.

Das Lesen hat den Zweck, sich mit Gedanken anderer bekannt zu machen. Durch das Schreiben will man den eignen Gedanken Ausdruck geben. Daher wird der eigentliche Zweck des Schreibens in der Schule erst im Aufsatzschreiben erreicht. Dazu sind das Schönschreiben und das orthographische Schreiben nur Vorstufen und Hilfsmittel.

Im Aufsatzschreiben soll also ein Kind seinen eignen Gedanken Ausdruck geben. Das sind natürlich nicht tiefe, selbsterzeugte, sondern eben kindliche Gedanken. Die Quelle dieser Gedanken ist die sinnliche Wahrnehmung und die Anschauung. In seinen schriftlichen Arbeiten giebt das Kind seinen Anschauungen Ausdruck. Darum muß jede verständige Aufsatzübung eine selbständige Arbeit des Kindes enthalten. In den landesüblichen Anweisungen zu stilistischen Übungen wird noch zu viel mit Worten geklingelt. Man scheint immer noch der Ansicht zu huldigen, daß der Aufsatz auch in der Volksschule in seiner Vollendung eine Abhandlung sein müsse. Man empfiehlt Sprichwörter und Sinnsprüche zu Aufsatzthemen. Aber die Kinder sollen in der Volksschule weder Abhandlungen noch Zeitungsartikel schreiben lernen, sondern sie sollen in den Stand gesetzt werden, zu schreiben, was in dem gewöhnlichen Verlaufe des Lebens von ihnen verlangt wird.

Das ist vor allen Dingen der Brief und weiterhin gewisse Geschäftsaufsätze, als Rechnung, Quittung, Schuldschein, auch

wohl ein einfaches Abkommen. Darüber hinaus wird man die Volksschule nicht verpflichten können.

Nun sind wir weit entfernt zu verlangen, daß alle stilistischen Übungen in der Schule in Briefform abgefaßt werden sollen, oder daß immer der zweite oder dritte Aufsatz wieder eine Rechnung oder Quittung sein sollte; aber das verlangen wir, daß die Schüler befähigt werden, einen verständigen Brief oder eine Eingabe in den verschiedensten Lebenslagen richtig zu schreiben.

Diese Befähigung wird erzielt, wenn die Kinder schon auf der Unterstufe angehalten werden, aufzuschreiben, was sie sehen und hören, wie es oben (S. 141) angegeben war. Solche kleinen Sätze, wie: Die Sonne scheint hell; der Apfelbaum blüht; wir sprechen laut — sind nach Inhalt und Form geeignet, die Aufsatzübungen vorzubereiten. Wenn mit den Kindern der Mittelstufe ein leichtes Sprachstück durchgearbeitet ist, und sie sich dasselbe in der Weise geistig zu eigen gemacht haben, daß sie imstande sind, es wiederzuerzählen, so werden sie, wie die Allgemeinen Bestimmungen es fordern, die Gedanken, die durch die Verarbeitung ihr Eigentum geworden sind, auch niederschreiben können. Mehrfach sind die damit gekennzeichneten Übungen, die sich auch in der Oberstufe fortsetzen können, Aufschreibübungen genannt im Unterschiede von den Aufsatzübungen. Thatsächlich ist indessen der Unterschied höchstens ein äußerlicher. Die Aufsätze werden nämlich in ein Heft geschrieben und bleiben dort bis Ende des Schuljahres beisammen. Die Aufschreibübungen können in einem minderwertigen Hefte mit Bleistift, oder auch auf der Schiefertafel geschrieben und hier ausgelöscht werden. Beide dienen aber demselben Zweck, das Kind zu befähigen, seine, auch die aus einem Lesestück angeeigneten Gedanken schriftlich niederzulegen.

Wenn wir verlangen, daß die Stoffe zu allen Aufsatzübungen aus dem Anschauungskreise der Kinder entnommen werden, so ist damit nicht bloß gemeint, daß sie nur das aufzuschreiben haben, was sie selbst sinnlich wahrnehmen, sondern es muß dabei auch auf die sogenannte mittelbare Anschauung zurückgegriffen werden. Wenn dem Kinde im Unterrichte irgend ein Stoff anschaulich vor-

geführt worden ist, so daß im Geiste des Kindes die Bilder der Sache so scharf umgrenzt sind, als ob sie ihm vor dem leiblichen Auge stünden, so ist ihm der Stoff klar; es hat deutliche und klare Vorstellungen davon in seiner Seele. Daher sind auch die im Unterrichte verarbeiteten Stoffe zur schriftlichen Wiedergabe im Aufsatze geeignet.

Vielfach, u. a. von Kehr, ist die Abstufung der schriftlichen Übungen von der Mittelstufe bis zur Oberstufe so vorgeschlagen worden, daß der Aufsatz auf der Mittelstufe Reproduktion nach Inhalt und Form sein müsse, daß er dann emporsteige, bis er nur noch eine Reproduktion des Inhalts sei, und daß man den Kindern auf der Oberstufe auch schon eigne Produktionen innerhalb ihres Anschauungskreises zumuten könne.

Dem können wir uns nicht anschließen. Inhalt und Form möchten wir nicht in dieser Weise auseinanderreißen. Mit dem Inhalt ist meist auch die Form gegeben, ohne daß damit das Kind an einen bestimmten Ausdruck gebunden zu werden braucht. — Wir möchten uns aber namentlich dagegen erklären, daß man es einen Aufsatz nennt, wenn irgend eine kleine Erzählung, Schilderung oder Beschreibung den Kindern so lange vorgekaut wird, bis sie den Stoff gedächtnismäßig völlig beherrschen und auswendig niederschreiben können. Das ist einfach Aufschreiben von Memorierstoffen. Wenn bei diesen ein Wort, das nicht hingehört, vom Lehrer als falsch angestrichen wird, so hat das Sinn; wenn aber beim Aufsatz verlangt wird, daß sich der Schüler sklavisch an den festgestellten Wortlaut bindet, so widerspricht das dem Wesen des Aufsatzes, ist daher durchaus verwerflich.

Der Aufsatz muß von den untersten Stufen ab eine eigene Arbeit des Kindes sein. Dieses muß nicht das Gefühl haben, daß es an bestimmte Worte gebunden ist, sondern es muß eine selbständige Thätigkeit von ihm verlangt werden. Wenn der Schüler durch planmäßige gute Sprachzucht von seinem ersten Schultage ab in allen Unterrichtsgegenständen daran gewöhnt wird, seine Gedanken bestimmt und richtig auszudrücken, wenn er durch fortgesetzte Aufschreibübungen das, was er sagen kann, schriftlich

darzustellen befähigt wird, so ist bis zu den Aufsatzübungen, in denen die Selbständigkeit der Schüler sogleich zu Tage tritt, kein großer Schritt mehr.

Der Stoff zu diesen Aufsätzen wird, wie wir sahen, entweder aus der Erfahrung der Kinder und aus deren Anschauungskreise oder aus jedem beliebigen Unterrichtsgegenstande entnommen. Das gilt ebenso für die Mittel-, wie für die Oberstufe. In beiden ist der Unterrichtsstoff dem geistigen Standpunkte der Schüler angemessen. Der geschickte und fleißige Lehrer wird wegen der Aufgaben nicht in Verlegenheit kommen. Er hat im Unterrichte schon dafür gesorgt, daß seine Schüler einen Vorrat geordneter und klarer Gedanken über jene haben und er versichert sich beim Aufgeben des Aufsatzes, daß alle darüber verfügen. Der Gedankengang sei einfach, wie der Ausdruck. Kurze einfache Sätze sind besonders auf der Mittelstufe das allein Angemessene. Die Oberstufe mag ihre Einsicht in die Satzlehre hier praktisch bekunden und sich im Ausdruck freier bewegen. Einige Gegenstände dieser schriftlichen Arbeiten seien hier für die Mittelstufe genannt: Unsre Schulstube. Die Lage unsers Schulhauses. Was nützt uns der Hund? Das Schneeglöckchen. Unser Kaiser. — Ferner nach Lesestücken: Wo wohnt der liebe Gott? Warum war Rittmeister Kurzhagen ein guter Sohn? Weshalb sind wir reich? (Jäger.) — Das sollen nur Anhaltspunkte für die Wahl von Themen sein, die der Lehrer, der im Stoffe seiner Schule heimisch ist, selbst am besten zu stellen weiß.

Dazu sei besonders hervorgehoben: Die Aufsätze der Mittelstufe müssen ganz kurz sein und eine halbe bis höchstens eine Seite im Quartheft einnehmen, aber sie müssen womöglich häufig, am besten jede Woche einer, angefertigt werden. — Die Aufsätze der Oberstufe sollten der Regel nach dieses Maß ebenfalls nicht überschreiten, doch ist ein etwas größerer Umfang gestattet. Viele Seiten lange Aufsätze dürfen nicht gemacht werden. In der Oberstufe wird die Briefform tüchtig geübt, auch so, daß die Kinder dem Lehrer statt des Aufsatzes postfertige Briefe abgeben. Man hüte sich hierbei vor langweiligen oder inhaltlich unwahren

Aufgaben. — Rechnungen und Quittungen können in der Schönschreibstunde geübt und dann als Aufsätze nachgebildet werden.

Der Aufsatz wird zunächst von dem Kinde auf der Schiefertafel oder in einem Arbeitshefte entworfen. Wo die Verhältnisse es irgend gestatten, geschieht das zu Hause. Für diese erste Niederschrift wird nur kürzere Zeit gewährt. Dann wird der Aufsatz in und mit der Klasse einer summarischen Korrektur unterworfen. Ein Schüler liest den ersten, der andere den zweiten Teil u. s. w. Vorgekommene Fehler gegen den Ausdruck suchen die Schüler zu verbessern. Seltnere Worte werden buchstabiert, damit orthographische Fehler vermieden werden. — Dann wird der Aufsatz ins Reine geschrieben. Am besten geschieht dies wieder zu Hause. Wo die häuslichen Verhältnisse jedoch das schwierig machen, mag es in der Schule erfolgen. Jeder Aufsatz bekommt seine Nummer. Am Rande steht der Tag der Abgabe. Der Lehrer sieht jedes Heft genau durch. Wo orthographische oder grammatische Fehler vorkommen, wird die fehlerhafte Stelle — nicht das ganze Wort — mit farbiger Tinte unterstrichen. Fehler oder Mängel im Ausdruck mag der Lehrer sofort verbessern. Sonst ist die Fehlerverbesserung Sache der Schüler, die am einfachsten am Rande, aber auch unter dem Aufsatze vorgenommen werden kann. Jedem Aufsatze giebt der Lehrer eine Censur und fügt hinter dieser seinen Namenszug und das Datum der Durchsicht hinzu.

Er hat darauf zu achten, daß die Arbeiten der Kinder nicht wörtlich übereinstimmen, daß das Abschreiben unbedingt unterbleibt, und also jedes Kind selbständig vorgeht.

Bei der Rückgabe der Hefte dürfen nur diejenigen Fehler, die von mehreren gemacht worden sind, oder aus deren Besprechung alle Kinder etwas lernen können, vor der Klasse besprochen werden. Bei Rückgabe des einzelnen Heftes jeden in ihm vorliegenden Fehler des breiteren zu behandeln, ist unnützer Zeitverbrauch. Der Lehrer muß sich daher bei der Durchsicht der Hefte, die ja freilich nicht zu den angenehmen Arbeiten seines Berufs gehört, auf einem Blättchen die Fehler, über die er mit den Kindern sprechen will

notieren und sich dann auch für dieses Geschäft eine bestimmte Zeit ansetzen, in der es abgemacht sein muß.

Je fleißiger und gewissenhafter hier der Lehrer von Anfang an ist, desto leichter macht er sich die Arbeit in seiner Schule, desto mehr Freude kann er selbst an den Leistungen seiner Schüler erleben. Wer träg und gewissenlos genug ist, die Aufsätze und ihre Durchsicht auf die leichte Achsel zu nehmen, der wird hier allezeit im Sande waten.

Für einen eifrigen, geschickten Lehrer kann sich in den Stunden, in denen er Aufsätze zurück giebt, ein wichtiger Teil des gesamten deutschen Unterrichts konzentrieren und dabei sehr erfolgreich gestalten.

E. Die Grammatik.

Die Grammatik ist in der Volksschule kein selbständiger Zweig des deutschen Unterrichts; sie nimmt vielmehr dem Lesen und Schreiben gegenüber nur eine dienende Stellung ein. Sie ist also nicht Selbstzweck. Nicht, damit die Kinder Grammatik lernen und wissen, werden grammatische Belehrungen vorgenommen, sondern damit sie das Gelesene richtig verstehen und mit Bewußtsein ihre Gedanken den Sprachgesetzen entsprechend niederzuschreiben in den Stand gesetzt werden.

Damit ist ebensowohl die Forderung ausgesprochen, daß der Schüler der Volksschule grammatische Unterweisungen empfangen muß, als auch die Grenze bezeichnet, bis zu welcher dies geschehen soll.

Bei alledem bleibt die Schwierigkeit bestehen, die sich der Behandlung dieses Gegenstandes in den Weg stellt. Die Versuche, eine gangbare und sichere Methode des grammatischen Unterrichts vorzuschlagen, sind seit dem Anfange dieses Jahrhunderts überaus zahlreich. Zeitweise hat der grammatische Unterricht, der als „Sprachdenklehre" eine Art populär-wissenschaftlicher Philosophie in die Volksschule hineintragen wollte (Becker, Wurst.), fast den ganzen deutschen Unterricht lahm gelegt. Davon ist man

zurückgekommen, um den grammatischen Unterricht nur an das Lesebuch — oder doch an „Musterstücke" anzulehnen (Otto, Kellner). Eine dritte Richtung wollte unter Berufung auf J. Grimm die Grammatik überhaupt aus der Volksschule verbannen und durch Pflege des Sprachgefühls erreichen, was grammatische Belehrungen doch nicht vermöchten, nämlich die Kinder zum fehlerlosen mündlichen und schriftlichen Ausdruck in der Muttersprache zu führen.

Was wir an der Spitze dieses Abschnitts gesagt haben, giebt die jetzt in der Schulwelt herrschende Ansicht wieder.

In den Allgemeinen Bestimmungen werden nur für die Oberklassen mehrklassiger Schulen besondere Stunden für die Sprachlehre angeordnet. In den Schulen mit einem oder zwei Lehrern fallen besondere Stunden für Unterricht und Übung in der deutschen Sprachlehre fort. Was hier zu lernen ist, soll mit dem übrigen Sprachunterrichte verbunden werden. So wird es also in den meisten Landschulen zu halten sein: Damit die Kinder verstehen, was sie lesen, und in den Stand gesetzt werden, ihre Gedanken sprachlich richtig, selbstverständlich auch mit richtiger Anwendung der Interpunktion — niederzuschreiben, werden gelegentlich in den Stunden, die dem deutschen Unterrichte gewidmet sind, grammatische Belehrungen erteilt. Dabei ist weder auf stoffliche Vollständigkeit, noch auf systematische Anordnung Gewicht zu legen. Nur das ist heranzuziehen und zur Einsicht zu bringen, ohne das der vorhin bezeichnete Zweck nicht zu erreichen wäre.

Die Allgemeinen Bestimmungen stecken für die Mittelstufe das Ziel: Kenntnis des einfachen Satzes und der einfachsten Verhältnisse aus der Wortlehre; für die Oberstufe: Der erweiterte Satz und weitergehende Belehrungen aus der Wort- und Wortbildungslehre. — Wir haben, als wir vom Schreiblesen handelten, bereits gesehen, daß man auch auf der Unterstufe ohne gewisse Einsicht in grammatische Verhältnisse nicht auskommen kann. Was ein Hauptwort ist, müssen die Kinder im ersten Schuljahre erkennen lernen, weil sie sonst die Großschreibung nicht anwenden

können. Aus demselben Grunde müssen sie eine Anschauung oder eine praktische Erfahrung von dem haben, was ein Satz, speziell auch, was ein Fragesatz ist. Denn sie sollen Punkt und Fragezeichen richtig setzen und das erste Wort im Satze groß schreiben. In vielen Fibeln tritt auch das Komma, das Kolon, sogar das Semikolon auf. Diese sind dann freilich nur als Lesezeichen, d. h. als Pause- und Tonzeichen zu behandeln und es ist den Kleinen durch Belehrung und Gewöhnung beizubringen, jene beim Lesen zu beachten.

Auf der Mittelstufe sollen dann die Kinder den einfachen Satz verstehen. Es sei hier im voraus bemerkt, daß es sich empfiehlt, in der Volksschule sich deutscher Namen zur Bezeichnung der grammatischen Verhältnisse zu bedienen, obgleich darin eine allgemeine Übereinstimmung noch nicht erzielt worden ist. Es wird dem Kinde leichter, sich unter den deutschen Namen etwas zu denken, und das Einprägen der lateinischen Namen ist wieder ein Stück unnützer Arbeit, die besser unterbleibt.

Die Kinder müssen hier lernen, woraus der einfache Satz besteht, daß der Satzgegenstand in der Einzahl und in der Mehrzahl stehen kann, daß sich die Aussage in ihrer Form darnach richtet, und wie oder durch was für Wörter die Aussage ausgedrückt werden kann. — Man findet es sehr häufig, daß die Lehrer auf der Mittelstufe mit der Wortlehre beginnen und die Satzlehre, soweit wir sie angedeutet haben, als nicht hierher gehörig betrachten. Nach dem Zweck des grammatischen Unterrichts gehört aber gerade die Lehre vom einfachen Satz an die Spitze aller grammatischen Belehrungen. Darüber hinaus müssen die Kinder neben dem Hauptwort, das Eigenschafts-, Zeit-, Für- und Zahlwort erkennen. Es bietet auch keine Schwierigkeit, den Kindern klar zu machen, was ein Verhältniswort ist. — Wichtig ist, daß dasjenige, was ihnen zum Verständnis gebracht worden ist, bei jeder möglichen Gelegenheit wieder ins Gedächtnis zurückgerufen wird, daß die Grammatik nicht als etwas für sich Bestehendes, sondern sowohl im Sprach- als auch im Sachunterrichte als das in der Sprache Geltende und Gesetzmäßige behandelt wird.

In der Oberstufe soll der erweiterte Satz durchgenommen und weitergehende Belehrungen aus der Wort- und Wortbildungslehre gegeben werden. Die Beschränkung des Stoffes auf das unbedingt Notwendige ist hierbei die größte Kunst. Dabei helfen die bisher erschienenen Leitfäden, welche versprechen, sich auf das „Wissenswürdigste“ zu beschränken, nichts. Der Lehrer muß selbst in der Lage sein, zu prüfen, was seine Schüler brauchen. Haben diese einen Leitfaden oder einen Grundriß in der Hand, so ist die Gefahr des Wörterlernens, des nutzlosen Mechanismus kaum noch zu vermeiden. Der Schüler wird genötigt werden, den Stoff auswendig zu lernen und glauben, er habe damit etwas Tüchtiges geleistet. In einfachen Schulverhältnissen brauchen die Kinder von starker und schwacher Deklination und Konjugation nichts zu wissen. Ebenso ist es überflüssig, die Präpositionen, je nachdem sie verschiedene Fälle des Hauptworts regieren, in wohlgesetzten Verschen auswendig zu lernen. Was den Kindern hier aus dem Sprachgebrauch geläufig ist, brauchen sie nicht in Reimen zu lernen; aber wenn ihre Mundart sie zu Sprachfehlern verleitet, so werden diese viel sicherer durch Verbesserung des Falschen und Hervorhebung des einzelnen Versehens, als durch ein Verschen beseitigt. Aber es giebt in der That Lehrer, die solches Wörterlernen noch für Unterricht halten.

Wenn Büttner sagt, daß man die grammatischen Kenntnisse, welche die Volksschule braucht, bequem auf ein Quartblatt schreiben könne, so ist daran sicherlich das richtig, daß der für die Volksschule wirklich notwendige Stoff aus der Grammatik verhältnismäßig gering ist. Es kommt nur darauf an, daß ihn der Lehrer völlig sicher beherrscht und das Geschick hat, ihn den Kindern gelegentlich zum Verständnis zu bringen. Unerläßlich ist es für die Schüler der Oberstufe, daß sie den Satz, auch den erweiterten, verstehen, erkennen und anwenden können. Das ist wenig gefordert. Satzgegenstand und Aussage kennen sie schon von der Mittelstufe her. Nun tritt nach einander die Beifügung, die Ergänzung und die Umstandsbestimmung hinzu und zwar ohne Schematismus, rein praktisch. Dann folgt allseitige Übung bis

zur Sicherheit, namentlich auch dadurch, daß die Satzteile im Lesebuche aufgesucht und bestimmt werden. — Daß für jeden Satzteil, auch für das Subjekt, ein Nebensatz stehen kann, sehen die Kinder rasch ein. Das Eingesehene wird nun, immer gelegentlich, wieder der Reihe nach geübt und im Lesebuche bestimmt. Daran schließt sich die Unterscheidung von Satzverbindung und Satzgefüge, und die Unterlagen für die Interpunktionslehre sind vorhanden.

Das Verfahren muß auch hier, wie immer, von der Anschauung, das will hier sagen, von der S p r a c h e, vom Satze ausgehen. An Sätzen werden die verschiedenen Arten des Attributs, des Objekts und der Adverbialbestimmung betrachtet und herausgefunden. Aus Musterbeispielen, die sich in vielen Lesebüchern, auch in besonderen Sammlungen (Pflüger, Brümmer) vorfinden, wird der Gebrauch festgestellt und das Gesetz daraus abgeleitet. Bildet sich der Lehrer selbst Musterbeispiele, so muß er dafür sorgen, daß seine Sätze auch Muster sind. Ohne Vorbereitung an grammatische Belehrungen heranzutreten, ist nicht zu empfehlen. Man muß stets mehr auf grammatisches Können, als auf grammatisches Wissen hinarbeiten. Aber nur nie langweilig! Der grammatische Unterricht der Volksschule aller Stufen, sagt Supprian, a. a. O. „muß beim Entwickeln einen frischen und raschen Zug haben, Schlag auf Schlag die ganze Klasse in Bewegung setzen und in reger Thätigkeit halten; er muß einer Kopfrechenstunde, ja einer Übung im Wettrechnen ähneln. Daher verträgt es auch selten eine Klasse eine ganze Stunde lang und man thut gut, mit halben Stunden zu arbeiten oder mit den Übungen zu wechseln. Sodann aber muß der Unterricht die Kinder an jeder Stelle möglichst bald vor solchen Stoff stellen, der nicht ganz und gar zum Zwecke zugerichtet ist und sie zum selbständigen Zergliedern und Können anleiten. Das Kind muß ohne alles Fragen von Seiten des Lehrers im Satze Wort für Wort seiner Wortklasse nach unterscheiden und Fall und Zahl, Zeitform, Personform, Grad u. s. w. bezeichnen können. Ebenso beim Zergliedern von Sätzen."

Wo die Kinder das können — und es ist für den fleißigen

und geschickten Lehrer in der That nicht zu schwer, es zu erreichen — da ist der grammatische Unterricht seinem Zwecke dienstbar und macht Lehrern und Schülern Freude.

Einen Leitfaden oder eine Anweisung giebt es freilich dafür nicht und kann es auch nicht geben. — Der Lehrer muß seiner Sache ganz sicher sein, und die Kinder werden ihm gerne folgen, weil sie alle Tage die Erfahrung machen, daß sie etwas gelernt haben, was sie brauchen können.

Die Ergebnisse des deutschen Sprachunterrichts können, wenn man vom Religionsunterrichte absieht, für die Beurteilung einer Schule von durchschlagender Bedeutung sein. Wenn die Schüler einer Schule auf allen Stufen, nicht bloß die ersten und begabtesten, ihrem geistigen Standpunkte entsprechende Sprachfertigkeit besitzen, laut, deutlich und richtig sprechen, auf einfache Fragen in richtiger Sprache antworten, alle Memorierstoffe mit guter Betonung und richtigem Ausdruck aufsagen; wenn in den Heften schöne und saubere Handschriften zu finden sind, wenn angemessene Diktate richtig geschrieben werden, wenn in den Aufsatzheften die eignen Arbeiten der Kinder vorliegen und klare Gedanken in fehlerloser Sprache aufweisen, auch die äußere Ordnung und die aufmerksame Durchsicht des Lehrers darin überall sichtbar ist; wo die Kinder verstehen, was ihnen ein Fremder sagt, und auf ihrer Stufe geläufig, lautrein und mit guter Betonung lesen, auch wiedergeben können, was sie selbst gelesen haben oder von einem andern vorgelesen worden ist — da ist der Revisor in einer guten Schule, selbst wenn es in den realistischen Fächern an Einzelwissen fehlen sollte.

3. Rechnen und Raumlehre.

A. Das Rechnen.

Die Geschichte der Methodik des Rechenunterrichts weist eine Reihe glänzender Namen auf. Gerade auf diesem Gebiete ist mit viel Fleiß und Scharfsinn gearbeitet, und das Verfahren ist so genau beschrieben worden, daß es sich jeder Lehrer zu eigen machen konnte. Dazu kamen die Schülerhefte, die den Rechenunterricht ungemein erleichterten. Angesichts dieser gründlichen Vorarbeiten für den Rechenunterricht ist man zu der Annahme berechtigt, daß gerade dieser Unterrichtsgegenstand in der Volksschule wegen der Klarheit des Weges und der Sicherheit seiner Ziele ganz besonders erfreuliche Erfolge aufzuweisen habe. Leider ist das aber im allgemeinen nicht so. Die Zahlfertigkeit und die Zahlkraft sind in vielen Schulen noch recht mäßig. Ja in einzelnen wird im Rechnen fast nichts geleistet. Selbst das Einmaleins, das in früheren Zeiten wenigstens sicher gelernt wurde, wird zuweilen sogar bei älteren Kindern nicht ohne Anstoß beherrscht.

Woran liegt das? Nun, bekantlich soll es Leute geben, denen jede Begabung für die mathematischen Wissenschaften abgeht. Zugegeben, daß die Begabung hier eine ebenso große Rolle spielt, wie etwa in der Musik, so müßte doch die größte Mehrzahl der Schüler einige Anlage und nur wenige gar keine für das Rechnen haben. Es ist aber merkwürdig genug, daß, wo in einer Schule gut gerechnet wird, auch unbegabte Schüler das Ihre leisten, und wo das Gegenteil der Fall ist, auch befähigte Schüler nicht rechnen können.

Zweifellos trägt in solchen Fällen der Lehrer die Schuld. Ist dieser ein tüchtiger Rechner, so erreicht er das Ziel des Rechen=

unterrichts auf allen Stufen ohne Schwierigkeit; ist er hier selbst ungeschickt und hilflos, besitzt er selbst weder Zahlkraft noch Zahlfertigkeit, wie sollen das seine Schüler erlangen?

Sind die Leistungen in diesem Gegenstande schwach, so hilft es meistens wenig, wenn dem Lehrer methodische Winke und Ratschläge für den Unterricht erteilt werden. Sollen bessere Erfolge zu Tage treten, so ist es nur so möglich, daß man ihm Hilfsmittel nachweist und Lust schafft, sein eignes Können auf diesem Gebiete zu heben. Von einem jungen Lehrer kann man das verlangen; ein älterer ist vielleicht der Aufgabe nicht mehr gewachsen. Abgesehen von den sehr seltenen Fällen, wo einem Lehrer die Begabung mit Zahlgrößen umzugehen, völlig fehlt, liegt allemal ein Verschulden vor, wenn in einer Schule schlecht gerechnet wird. Meistens ist es die reine Trägheit, für die Schule zu arbeiten, und die darf nicht geduldet werden. Sie stützt sich zuweilen auf eine Vorschrift der Allgemeinen Bestimmungen, die da sagt, daß Exempel mit großen und vielstelligen Zahlen zu vermeiden seien. Daraufhin wir dnun beim Kopfrechnen kaum noch der Zahlenkreis bis 100 durchgearbeitet. Es sollen ja keine großen Zahlen sein. Also sind Aufgaben, wie diese: 20 + 2, 35 — 4, 30 — 20 u. drgl. das eigentliche Gebiet des Kopfrechnens. Dabei wird ganz, vielleicht mit Absicht, übersehen, daß das Ziel des Rechenunterrichts auf der Mittelstufe nach den Allgemeinen Bestimmungen die Operationen im unbegrenzten Zahlenraume mit benannten und unbenannten Zahlen sind, und daß bei Einführung einer neuen Rechnungsart auf allen Stufen das Kopfrechnen dem Tafelrechnen voran zu gehen hat. Jene Praxis ist also durchaus unberechtigt. — Leider giebt es neuerdings auch Rechenhefte, die dieser Bequemlichkeit Vorschub leisten und darum auch von vielen Lehrern sehr gern benutzt werden, da sie ja alle Vorbereitung für den Rechenunterricht unnötig machen. —

Die Schülerrechenhefte, die wir gegenwärtig besitzen, sind außerordentlich zahlreich, und man wird behaupten dürfen, daß die meisten sehr brauchbaren Übungsstoff für die Schüler bieten. Aber sie sind eben nur Übungshefte, und wenn der Lehrer im

Rechenunterrichte weiter nichts anzufangen weiß, als die Kinder die im Hefte gestellten Aufgaben der Reihe nach durchrechnen zu lassen und nur bei dem Auftreten einer neuen Rechnungsart einige einführende Erklärungen zu geben, so werden die Rechenstunden nicht Denk- und Arbeitsstunden werden, wie es sein soll, und die Kinder werden niemals rechnen lernen.

Weil in der That im Gebrauch der Rechenhefte eine Gefahr für den Lehrer liegt, so verwarf Goltzsch (Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen) die Rechenhefte ganz und gar. Der ganze Übungsstoff werde dabei dem Lehrer aus der Hand genommen, er könne ihn an die Bedürfnisse der Kinder nicht mehr anpassen, und diese würden zum Teil mit unnützen oder wenigstens mit entbehrlichen Übungsaufgaben beschäftigt. — Darum muß ein aufmerksamer und fleißiger Lehrer beim Gebrauch der Rechenhefte, deren Beseitigung aus unsern Schulen nicht erwünscht und nicht möglich ist, auswählen, erweitern, fortlassen, je nach dem Bedürfnis der Schule. Er muß den Stoff der Hefte unbedingt beherrschen und sich nicht unter sie knechten lassen.

Die Hauptarbeit des Rechenlehrers liegt nun aber keineswegs darin, daß er die Kinder durch die Rechenhefte führt, sie liegt vielmehr außerhalb des Heftes in der eignen Thätigkeit des Lehrers und sie liegt namentlich vor dem Gebrauch der Hefte durch die Kinder. Denn die Allgemeinen Bestimmungen schreiben vor, daß auf der Unterstufe in der Schule mit einem oder zwei Lehrern, soweit es sein kann, in der mehrklassigen Schule regelmäßig nur im Kopfe gerechnet werde. Damit ist eigentlich der Gebrauch der Rechenhefte auf der Unterstufe ausgeschlossen oder doch nur auf die Zeit der stillen Beschäftigung und auf die häuslichen Aufgaben beschränkt, während es dem Lehrer nicht untersagt ist, sich bei seinem Lehrgange auf der Unterstufe des Rechenheftes oder der Rechenfibel zu bedienen.

Aber gerade auf dieser Stufe, wo die eigne Thätigkeit des Lehrers voll in Anspruch genommen wird, liegt der eigentliche Schwerpunkt des Rechenunterrichts. Es ist durchaus nicht gleichgültig, ob die Kleinsten auf ihrer Stufe rechnen können, oder

nicht; vielmehr ist es so, daß die Kinder nur dann rechnen lernen, wenn sie sich im Zahlenkreise von 1—20 und weiterhin im Zahlenkreise von 1—100 sicher bewegen können.

Und das ist die Aufgabe für die Unterstufe, also für die ersten beiden Schuljahre. Hier muß der Lehrer das Seine leisten. Hier muß er von unten auf eine feste Grundlage legen. Unterläßt er dies, so bleibt der spätere Bau unsolide. Alle Anforderungen, die an den Rechenunterricht zu stellen sind, müssen hier erfüllt werden, wenn ein lückenloser Fortschritt auf den späteren Stufen eintreten soll.

Diese Anforderungen formulieren die Allgemeinen Bestimmungen sehr schön dahin, daß das Rechnen auf allen Stufen als Übung im klaren Denken und richtigen Sprechen zu betreiben ist. Als letzter Zweck ist stets die Befähigung der Schüler zu selbständiger, sicherer und schneller Lösung der ihnen gestellten Aufgaben anzusehen. In Bezug auf das Verfahren wird bestimmt, daß auf allen Stufen das Kopfrechnen dem Tafelrechnen voran geht. Bei der praktischen Anleitung ist überall die Beziehung auf das bürgerliche Leben ins Auge zu fassen.

Ganz ähnlich spricht sich Jänicke in der Geschichte des Rechenunterrichts (Kehrs Geschichte der Methodik) aus. „Die Methode des Schulrechnens muß gegenwärtig in der Hauptsache als abgeschlossen betrachtet werden. Es ist die Methode, welche den unwandelbaren Gesetzen der Entwickelung des menschlichen Geistes, wie dem Wesen des Lehrstoffs vollständig angemessen ist, welche durch die formelle Bildung zugleich reellen Gewinn für das Leben erzielt, bei welcher also die Zahl und ihre Gesetze den Mittelpunkt bilden, um welchen die praktischen Verhältnisse sich gruppieren. Das ist die allein berechtigte, die rationelle Methode, deren Grundzüge wir in folgenden Punkten zusammenfassen: 1. Der Rechenunterricht geht auf allen Stufen von der Anschauung aus; 2. an die gewonnene Einsicht knüpft sich unmittelbar die Übung und Anwendung; 3. die Rechenregeln werden nicht gegeben, sondern auf dem Wege der Anschauung und Übung entwickelt und von den Schülern gefunden; 4. alles Rechnen muß Denkrechnen sein; 5. mündliches

und schriftliches Rechnen ist in stetem Zusammenhang und gegenseitiger Verbindung zu behandeln, aber dem mündlichen Rechnen gebührt besondere Berücksichtigung; 6. auf allen Stufen müssen zweckmäßige Aufgaben gestellt werden; 7. bei der Auflösung der Aufgaben einer Rechenart wird zunächst ein Verfahren, das Grund-, Haupt- oder Normalverfahren, gelehrt, später erst Vorteile und Abkürzungen; 8. der Rechengang muß im ganzen und einzelnen genetisch abgestuft werden; 9. bei den grundlegenden Elementen ist bis zur völligen Beherrschung zu verweilen; 10. das mündliche Rechnen muß der Sprachbildung wesentlich dienen."

So soll der Rechenunterricht überhaupt, so soll er also auch schon von der ersten Rechenstunde ab getrieben werden.

Wir können hier keine Anweisung für den Rechenunterricht in der Volksschule geben, unser Zweck verlangt das auch nicht, müssen aber diejenigen Punkte hervorheben, die beim ersten Rechenunterrichte von besonderer Wichtigkeit sind.

Der Unterricht soll, wie wir mehrfach gesagt haben, kein Wörterlernen begünstigen. Das ist aber gerade beim Rechenunterrichte eine große Gefahr. Die Kleinen zählen schon, bevor sie die Schule besuchen bis 10, bis 20 und sogar noch weiter, und die Eltern sind stolz auf diese Leistungen. Mit den Zahlennamen verbinden aber die Kinder keinerlei Vorstellung; es ist nichts, als eine Wörterreihe, die sie gelernt haben. Das Wort: Er kann noch nicht bis 3 zählen, ist in dieser Beleuchtung kein schlechter Witz, sondern eine Wahrheit. Die Eins faßt das Kind unmittelbar durch die Anschauung auf, weil ihm eben die Dinge als einzelne nahetreten. Ebenso bieten sich für die Zwei zahlreiche Veranschaulichungen. Der Mensch hat 2 Hände, 2 Beine, 2 Augen, 2 Ohren. So versteht auch das noch nicht schulpflichtige Kind, was zwei ist. Aber bei der Drei beginnt die Schwierigkeit. Eine Gruppe von drei bietet sich dem Kinde seltener, daher ist ihm diese Zahlgröße keineswegs ohne weiteres verständlich. Soll das Kind also mit Verständnis bis 3 zählen, so muß ihm die Drei an Dingen veranschaulicht werden.

Das ist die erste Aufgabe des ersten Rechenunterrichts, daß

dem Kinde die Zahlgrößen veranschaulicht werden, denn nur so kann es zu einer bestimmten, deutlichen Vorstellung gelangen. Die Veranschaulichung kann nur an Dingen erfolgen und die gewonnene Erkenntnis nur daran geübt werden. Es können dazu schriftliche Zeichen benutzt werden. Striche, sichtbare Punkte, Nullen, — aber auch kleine Gegenstände, die in ihrer Vielheit leicht zu übersehen sind, als Stäbchen, Bohnen, Geldstücke und dergleichen. Die Rechenmaschine, die jede Schule besitzt, tritt hierbei schon in den Dienst des Unterrichts. Für die Veranschaulichung der Zahlen verdient hier die verbesserte Form der sogenannten russischen Rechenmaschine, an der sämtliche Kugeln hinter seitlich angebrachte Deckbrettchen geschoben werden können, den Vorzug.

Alle diese Gegenstände und Zeichen dienen der Veranschaulichung aber nur bei den kleinsten Zahlen. Es ist dem Kinde schon sehr schwer, die Fünf an den Fingern einer Hand als etwas Einheitliches aufzufassen. Es muß sich immer erst wieder durch Zählen überzeugen, daß es fünf Finger sind. Deshalb hat man die Zahlgröße so veranschaulicht, daß die Einheiten zu kleinen immer in der gleichen Form auftretenden Gruppen vereinigt sind. Solche Zahlbilder lassen sich am einfachsten an der Wandtafel durch Punkte oder Nullen, aber auch an der Rechenmaschine durch Stellung der Kugeln herstellen. Sie bieten für die Zahlveranschaulichung große Vorteile. Die Eins (.) und die Zwei (. .) bedürfen, wie wir sahen, eines besonderen Bildes in der Regel nicht mehr. Das gilt aber schon von der Drei, die als Zahlbild immer in dieser Form (.˙.) erscheint. Die Kinder zählen und übersehen bald die Punkte in der in die Augen fallenden Gruppe und antworten auf die Frage: Wie sieht die Drei aus?· Die Drei sieht so aus: Oben eins und unten zwei. Hier kann man die Form auch umkehren, so daß oben zwei und unten eins steht. Der Regel nach aber wird das einmal eingeführte Zahlbild festgehalten, damit die Kinder bei jeder Zahl das bestimmte Bild vor Augen haben. Die verbreitetsten und übersichtlichsten Zahlbilder von 4—10, die man auch mit je 4 Strichen einrahmen kann, sind diese:



So wie ein Zahlbild eingeführt ist, sehen und sprechen die Kinder: Die Vier sieht so aus: Oben 2 und unten 2. — Die Fünf sieht so aus: Oben 2 und unten 2 und in der Mitte eins. — 6: Oben 3 und unten 3; oder in andrer Form: Oben 2 und unten 2 und in der Mitte 2. — 8: Links 4 und rechts 4. — 10: Links 5 und rechts 5.

Das ist keine Spielerei. Denn das Kind, das sich durch fortgesetzte Übung, sprechend und malend, das Zahlbild einmal fest eingeprägt hat, denkt sich nun bei den Zahlen etwas ganz Bestimmtes. Die Fünf wird ihm z. B. als Zusammensetzung aus 4 und 1, aus 2 und 2 und 1, aus 3 und 2 sofort durch das Auge erkennbar. Bei der Sechs sieht es im Geist stets 2 × 3; bei der Sieben 6 und 1; bei der Acht 2 × 4 u. s. w.

Wenn das Kind also den Zahlnamen hört, so ist ihm das nicht mehr leerer Schall, sondern es verbindet damit sofort die bestimmte Vorstellung. Die Zahlgröße erscheint ihm als Zahlbild, also als Einheit, die sich doch gleichzeitig als eine bestimmte Vielheit zu erkennen giebt. Deshalb sind die Zahlbilder, die sich natürlich nur für die Zahlen von 1—10 anwenden lassen, die besten Veranschaulichungsmittel der Zahlen.

An ihnen lassen sich nun alle Veränderungen der Zahlen leicht verständlich machen. Das Kind sieht es: 4 + 1 = 5; 5 = 3 + 2 oder 2 + 3 oder 1 + 4; 5 — 1 = 4; 5 — 3 = 2 u. s. w. Es sei hier bemerkt, daß das Gleichheitszeichen (=) nicht gleich, sondern ist gelesen werden muß. Denn 2 + 2 ist nicht nur gleich, sondern es ist wirklich 4. Wenn dies Zeichen gleich gelesen wird, so erschwert man den Kindern das Verständnis.

Im Zahlenkreise von 1—10 ist die Zahlveranschaulichung die wichtigste Arbeit. An den Zahlbildern werden die Zahloperationen vorgenommen, wie sie eben angedeutet sind, und zwar bleibt man bei jeder Zahl so lange übend stehen, bis alle Kinder sich das Zahlbild fest eingeprägt und die Zahl-

operationen sicher daran vornehmen können. Sie können nicht eher mit 5 operieren, als bis sie genau wissen, was 4 ist. Grube hat in seinem Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule (1842) diesen Weg zuerst empfohlen. Er will die Zahlen von 1—100 in dieser Weise behandelt wissen und alle 4 Species an jeder Zahl durchüben. In dieser Ausdehnung wird aber die Sache langweilig. Im Zahlenkreise von 1—10 ist die Behandlung jeder einzelnen Zahl, und zwar der Reihenfolge nach, jedoch durchaus zu empfehlen. Addition und Subtraktion gehen selbstverständlich Hand in Hand. Ob auch Multiplikation und Division gleich an den geraden Zahlen vorgenommen werden können, hängt von der Geschicklichkeit des Lehrers ab. Im allgemeinen möchten wir dies nicht empfehlen, sondern diese Operationen als die letzte Arbeit im Zahlenkreise von 1—20 auftreten lassen. Im ersten Schuljahre wird sie immerhin erledigt werden müssen.

Für uns ist in diesem Zahlenkreise die Zahlanschauung die Hauptsache, mit ihr verbindet sich Addition und Subtraktion. Die Übungen schreiten nicht eher zur folgenden Zahl, als bis alle vorhergehenden beherrscht werden. Die Ziffern werden etwa bei der 4 eingeführt.

Einer Übung müssen wir dabei besonders gedenken, das ist die Zerlegung jeder Zahl in beliebige zwei Teile. Das Kind muß es verstehen und dahin gebracht werden, daß es ohne Hilfe des Lehrers sagt: 4 ist 1 + 3, 2 + 2, 3 + 1; 5 ist 1 + 4, 2 + 3, 3 + 2, 4 + 1; 8 ist 1 + 7, 2 + 6, 3 + 5, 4 + 4, 5 + 3, 6 + 2, 7 + 1 u. s. w. Diese Zerlegung der Zahlen ist deswegen so wichtig, weil sie beim Rechnen auf den weiteren Stufen fortwährend gebraucht wird. So beim Überschreiten des Zehners bei der Addition und Subtraktion, bei Bestimmung eines Restes in der Division u. s. w.

Endlich ist, nachdem die Zahlen von 1—10 in dieser Weise durchgearbeitet sind, die Ergänzung jeder der Grundzahlen zu 10 bis zur Sicherheit zu üben. Das Kind muß auf die Frage: wie viel fehlt an 10, wenn ich 2, 7, 9, 5 u. s. w. habe, ohne Besinnen richtig antworten können.

Im Zahlenraume von 1—10 sind also folgende Arbeiten nötig: Zahlveranschaulichung, Addition und Subtraktion, Zerlegen der Zahlen, Ergänzung zu 10.

Die Zahlbilder haben schon jede Zahlgröße als eine Einheit, die aus Vielheiten besteht, gezeigt. Sehr wichtig ist es nun, daß die Kinder auch die Zehn als eine einheitliche Größe, als den Zehner auffassen lernen, um später unser Zahlensystem als Zehnersystem zu verstehen. Bei der Zahlanschauung von 10—20, die natürlich nicht fehlen darf, bleibt der Zehner immer als die abgeschlossene Einheit stehen, zu der die Grundzahlen zugelegt werden.

Die Zahlveränderungen von 10—20 sind denen der Grundzahlen gleich. Daher vollzieht sich das Zählen und die Zerlegung der Zahl in 10 und 5, 7, 3 u. s. w. ebenso wie das Zu- und Abzählen ohne Schwierigkeit.

Schwieriger ist die Überspringung des Zehners beim Addieren und Subtrahieren. Diese Operation beruht nicht mehr, wie bis dahin, auf bloßer Anschauung, sondern auf Verstandesschlüssen, daher tritt hier zuerst die selbständige Lösung der gestellten Aufgaben seitens der Schüler auf. Alle Vorbereitungen dazu sind getroffen. Bei der Addition von 8 + 7 ist den Kindern, am besten an der Rechenmaschine, zu zeigen, daß man bei Lösung dieser Aufgabe zunächst die 8 zu 10 ergänzt; 8 + 2 = 10. Da aber 7 zugezählt werden sollten und diese, wie gelernt ist, aus 2 + 5 besteht, so muß nun zu 10 noch 5 zugezählt werden. Darüber muß jeder Schüler sicher und bestimmt Auskunft geben können. Da es sich aber in einem ausgefahrenen Gleise besser fährt, als nebenher, so ist von Anfang an eine feste Form des Vorrechnens einzuführen, die, wenn auch auf höheren Stufen gelegentlich abgekürzt, für die ganze Schulzeit und für alle Operationen maßgebend bleibt. Die hier empfohlene Form ist aus Hentschel-Költzsch, „Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen" entnommen.*) Dieses Werk empfehlen wir vor

*) Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen. Verfaßt mit gleichmäßiger Berücksichtigung des Kopf- und Zifferrechnens von E. Hentschel,

allen andern zum Studium für den Lehrer. Die dazu gehörigen Rechenhefte sind bewährt, nicht bloß die noch von Hentschel selbst entworfenen, sondern für einfache Schulverhältnisse auch das dreistufige Zifferrechnen von Költzsch, das in dem Antworthefte dem Lehrer fortgehend sehr beachtenswerte methodische Winke giebt.

Zum Vorrechnen gehören darnach 4 Stücke: Die Aufgabe, das Verfahren, die Ausrechnung, der Schluß. Nach den Allgemeinen Bestimmungen soll das Rechnen im klaren Denken und richtigen Sprechen üben. So ist folgende Form des Vorrechnens zweckentsprechend.

1) Die Aufgabe heißt: Wie viel ist 8 und 7?
2) 8 und 7 ist ebenso viel, als 8 und 2 und 5.
3) 8 und 2 ist 10; 10 und 5 ist 15.
4) Also ist 8 und 7 15.

Das ist die schulgemäße Form des selbständigen, zusammenhängenden Vorrechnens. Sie schließt eine Menge erziehender Thätigkeiten in sich. Das Kind lernt sprechen; es muß scharf aufmerken; es muß die Zahlen behalten; es muß schließen. Also neben der Nötigung zur Aufmerksamkeit wird die Sprachfertigkeit, die Zahlfertigkeit und das Denken geübt; daneben hat das Kind die Freude am wirklichen Können und bekommt so eine innere Sicherheit und Freude an der Arbeit.

Viele Lehrer meinen, dieses vollständige Vorrechnen koste zu viel Zeit. Das ist nicht richtig: es erspart vielmehr Zeit, weil man sich bei späterer Gelegenheit bei diesen grundlegenden Übungen nicht mehr aufzuhalten hat, wenn das Können auf sicherer Grundlage ruht.

Auf der Unterstufe wird von dieser Form nicht abgewichen. So oft das Kind zum Vorrechnen aufgefordert wird, weiß es bestimmt, was es zu thun hat. Wenn der Lehrer noch nachhelfen muß, ist das in den Allgemeinen Bestimmungen gesteckte Ziel hierin

---

weil. Seminarlehrer in Weißenfels. Nach dem Tode des Verfassers bearbeitet von A. Költzsch, Seminarlehrer in Weißenfels. — 2 Teile. 15. Aufl. Leipzig, C. Merseburger. 1896. Preis 1. Teil 1,60 Mk. 2. Teil 2,40 Mk.

noch nicht erreicht. Ohne Hilfe des Lehrers muß das Kind seine Aufgaben glatt und richtig lösen können.

Bei Subtraktionsaufgaben wird ebenso verfahren, wie bei Additionsaufgaben. Also: Wie viel ist 17 — 9?

Lösung: Die Aufgabe heißt: Wie viel ist 17 — 9?
17 — 9 ist ebenso viel, als 17 — 7 — 2.
17 — 7 ist 10, 10 — 2 ist 8.
Also ist 17 — 9 8.

Bemerkt sei hier noch, daß das Zeichen + und, — weniger gelesen wird.

Eine kürzere, oder verkürzte Form des Vorrechnens hat jedenfalls die unangenehme Folge, daß sie nur von den begabteren Kindern verstanden wird. Die volle Form ist für kein Kind zu schwer. Hat der Lehrer auf dieser Stufe die Geduld und Ausdauer, so lange zu arbeiten, bis alle Kinder in der beschriebenen Weise rechnen und vorrechnen können, so wird er später nicht über schlechte Rechner zu klagen haben.

Der weitere Gang im Zahlenraume von 1—20 ist in Hentschels Lehrbuch zu studieren; ergiebt sich auch bei einigem Nachdenken von selbst.

Der Zahlenraum 1—20 ist die Aufgabe für das erste Schuljahr. Sie kann, wie die Erfahrung lehrt, auch in einfachen Schulverhältnissen bei verständiger und fleißiger Arbeit des Lehrers gelöst werden.

Für das zweite Schuljahr ist dann der Zahlenkreis von 1—100 zu behandeln. Ist die Aufgabe des 1. Schuljahres gründlich bearbeitet, so ist die des zweiten nicht schwer; im anderen Falle aber unlösbar.

Die Einführung in den Zahlenraum erfolgt durch Veranschaulichen und Zählen der Zehner und dann auch der Einer an der Rechenmaschine.

In diesem Zahlenkreise empfiehlt es sich nicht mehr, die Addition und Subtraktion, Multiplikation und Division gleichzeitig zu behandeln. Bei der langen Zahlenreihe ist es vielmehr zweckmäßig, jede Species für sich zu behandeln. Die Namen: Posten, Summa,

Vollzahl, Abnahme (Költzsch) Rest, Faktor, Produkt ꝛc. lernen die Kinder nach und nach durch den Gebrauch des Lehrers. Den Fortschritt in den Übungen kann jeder denkende Lehrer selbst finden, muß ihn auch vom Seminar her kennen —; im übrigen ist er in jedem Rechenhefte angegeben.

Die oben gezeigte feste Form des selbständigen und zusammenhängenden Vorrechnens tritt bei der Addition auf, sobald in den Aufgaben die Überschreitung des Zehners gefordert wird.

Also: Die Aufgabe heißt: Wie viel ist 25 und 7?
25 und 7 ist ebenso viel als 25 und 5 und 2.
25 und 5 ist 30 und 2 ist 32.
Also ist 25 und 7 32.

Oder: Die Aufgabe heißt: Wie viel ist 37 und 26?
37 und 26 ist ebenso viel, als 37 und 20 und 6.
37 und 20 ist 57 und 6 ist 63.
Also ist 37 und 26 63.

Wenn die Kinder die Form der Lösung ganz sicher inne haben, also das Verfahren genau kennen, so kann man die Angabe desselben bei der Form der Lösung später allenfalls fortlassen, so daß also die Lösungsform folgende wäre:

Die Aufgabe heißt: Wie viel ist 37 und 26.
37 und 20 ist 57 und 6 ist 63.
Also ist 37 und 26 63.

Oder, wo die Rechenfertigkeit schon hervorragend ist, wird die № 1, die Aufgabe, und № 2, das Verfahren, und auch № 4, der Schluß, fortgelassen, und bei der Lösung nur die Ausrechnung angegeben:

37 und 20 ist 57 und 6 ist 63.

Die Kinder müssen jedoch jederzeit imstande sein, auf die Aufforderung: gieb die vollständige Lösung! oder rechne vollständig vor, die ganze ursprüngliche Form des Vorrechnens sofort ohne Hilfe vorzuführen.

Da nach den Allgemeinen Bestimmungen auf der Unterstufe nur Kopfrechnen getrieben werden soll, so sind die Aufgaben fürs schriftliche Rechnen keine anderen, als fürs Kopfrechnen. Wenn der

Schüler also die Aufgabe 38 + 44 zu rechnen hat, so thut er es im Kopf und schreibt dann auf seine Tafel: 38 + 44 = 82. Das eigentliche Tafelrechnen, wobei zuerst die Einer, dann die Zehner, dann Hunderter u. s. w. zusammengezählt werden, erfolgt erst im Zahlenraume bis 1000.

Bei der Subtraktion ist Lehrgang und Methode ähnlich, wie bei der Addition. Form des Vorrechnens:

Die Aufgabe heißt: Wie viel ist 72 weniger 55?

72 — 50 ist 22, weniger 5 ist 17.

Also ist 72 — 55 17.

Im 2. Schuljahre ist die Hauptarbeit das Einmaleins. Im Zahlenkreise bis 20 ist es bereits geübt. Daß es den Kindern verständlich gemacht werden muß, braucht kaum noch erwähnt zu werden. Daß es aber dann auswendig gelernt werden muß, weiß jedermann.

Wenn man bei jeder Reihe die Kinder darauf aufmerksam macht, daß 7 × 2 = 2 × 7, 4 × 6 = 6 × 4, 3 × 8 = 8 × 3 ist, so beginnt das eigentliche Lernen z. B. bei der Reihe mit 6 bei 6 × 6, mit 7 bei 7 × 7, bei 8 mit 8 × 8; denn was vorher geht, ist schon bekannt. Wie das Einmaleins einzuüben ist, muß jeder geschulte Lehrer wissen.

Die Übungen, bei denen das Einmaleins überschritten wird, sind einfach Additionsaufgaben zweier Produkte. 13 × 7 = 10 × 7 und 3 × 7. Das wird im Anschluß an das Einmaleins im Zahlenkreise bis 100 geübt. Erst hier tritt die zusammenhängende Lösung ein.

Die Aufgabe heißt: Wie viel ist 12 × 8?

12 × 8 ist ebenso viel, als 10 × 8 und 2 × 8.

10 × 8 ist 80, 2 × 8 ist 16. 80 + 16 ist 96.

Also ist 12 × 8 96.

Die letzte und auch schwerste Übung im Zahlenkreise von 1—100 ist die Division. Über Lehrgang und Methode ist hier Besonderes nicht zu erwähnen. Gleichwohl sei darauf hingewiesen, daß bei der Division die erste Belehrung über die Brüche zu erteilen ist, und daß Aufgaben wie diese: Wie viel ganze

Mark sind $^2/_2$ Mk.? Wie viel Meter sind $^8/_4$ m? gelöst werden müssen. Vorbedingung ist, daß die Kinder gelegentlich mit den einfachsten Maßverhältnissen und mit dem deutschen Gelde bekannt gemacht werden.

Innerhalb der Division sind zwei Gruppen scharf von einander zu halten: Das Enthaltensein und das Teilen. In einem Korbe sind 10 Äpfel enthalten. Wie oft sind 2 darin enthalten? Es ist klar, daß dies eine ganz andere Zahlenoperation ist, als wenn ich einen Meter in 4 Teile teile, oder wenn ich 3 Meter in 12 Teile zerlege. Das Enthaltensein wird den Kindern erfahrungsmäßig leichter, als das Teilen, daher muß es diesem vorausgehen. Das Verfahren ist in Hentschels Lehrbuch sehr klar dargelegt.

Daß das Vorhergegangene jederzeit durch gelegentliche Repetition unvergeßlich gemacht werden muß, braucht nicht erst gesagt zu werden. Das Kind lernt leicht, aber es vergißt auch leicht. Das darf der Rechenlehrer nicht vergessen.

Wir haben den Rechenunterricht auf der Unterstufe so eingehend behandelt, weil die Erfahrung lehrt, daß gerade hier sehr viel gefehlt wird. Manchen Lehrern fehlt die Geduld und Ausdauer, bei den elementaren Übungen so lange zu verweilen, bis alle Kinder darin sicher sind. Sie eilen vorwärts in der Meinung, daß sich das Verständnis, das jetzt fehle, später einstellen werde. Es stellt sich aber dann in den meisten Fällen überhaupt nicht mehr ein, und der Lehrer ist allein daran schuld, daß seine Schüler nicht rechnen können. Andere befolgen im ersten Rechenunterrichte keinen richtigen Lehrgang, der vom Leichten zum Schwereren fortschreitet und überschätzen die Kraft der Kleinen. Die Folge ist natürlich Mangel an Verständnis und an sicherem Können und weiter Mutlosigkeit und Unlust bei den Kindern.

Nur in der Schule wird guter Rechenunterricht erteilt, wo die Kinder der Unterstufe ihrem geistigen Standpunkte und ihrem Pensum entsprechend gut rechnen, wo sie nicht bloß Zahlfertigkeit und Zahlkraft erreicht haben, sondern auch imstande sind, die ihnen gestellten Aufgaben, soweit diese es erfordern, selbständig, im

Zusammenhange und in guter Sprache zu lösen. Wo die letztere Fertigkeit vorhanden ist, da wird der erste Rechenunterricht auch meist sonst nach der richtigen Methode erteilt; da giebt es keinen oder nur ausnahmsweise einen schlechten Rechner, da sind die Kinder in der Rechenstunde fröhlich und thätig. Auch beim Rechnen hat nur der erziehliche Unterricht gediegene Erfolge. Das bloße Pauken führt hier zu keinem irgendwie nennenswerten Ergebnis.

Auf der Mittelstufe wird der Zahlenraum bis 1000 und der unbegrenzte Zahlenraum durchgearbeitet und zwar mit unbenannten und benannten Zahlen. Hier sind also die Münzen, Maße und Gewichte, soweit sie in der Schule überhaupt in Betracht gezogen werden, den Kindern vorzuführen und einzuüben. Es werden niedere Sorten in höhere umgerechnet, reduziert (wie viel Mark sind 200 Pf.?) oder höhere Sorten in niedere aufgelöst, resolviert (wie viel Pfennige sind 75 Mark?). Die letzteren sind Multiplikationsexempel, die ersteren einfache Divisionen. — Hier sind die Schüler namentlich auf die Vorteile der dekadischen Währung hinzuweisen, die eine ganz erhebliche Vereinfachung unseres Rechenunterrichts mitgebracht hat.

Die Form des Tafelrechnens wird erst auf dieser Stufe eingeführt. Es werden ferner den Kindern, die im Normalverfahren sicher sind, Rechenvorteile gezeigt. Bei Einführung in die dekadischen Währungszahlen, ist die dekadische Schreibung (Decimalbruch) zu lehren. Ebenso ist hier der Ort, die sogenannte Zeitrechnung abzumachen. Dies ist ja keine besondere Rechnungsart, sondern nur eine besondere Art von Aufgaben.

Die Methode ist auf dieser Stufe keine andere, als auf der vorhergehenden. Das Kopfrechnen geht bei der Einführung einer neuen Rechnungsart stets dem Tafelrechnen voraus. Alles Rechnen ist Denkrechnen. Die selbständige und zusammenhängende Lösung der Aufgaben durch die Schüler bleibt auch hier unerläßliche Forderung und der sicherste Maßstab des Könnens.

Die Oberstufe hat es nun vornehmlich mit der Bruchrechnung und den bürgerlichen Rechnungsarten zu thun. Es ist in den beteiligten Kreisen viel darüber verhandelt worden, ob

die gemeinen Brüche, oder die Decimalbrüche zuerst behandelt werden sollen.

Alles in allem wird man nicht umhin können, die gemeinen Brüche in den Vordergrund zu stellen. Sie werden so ausführlich behandelt werden müssen, daß die Kinder mit ihnen in den 4 Species operieren können. Dagegen halten wir mit Hentschel-Költzsch eine eingehende Behandlung des Decimalbruchrechnens in einfachen Volksschulverhältnissen nicht für erforderlich, obwohl sie die Allgemeinen Bestimmungen vorschreiben. Wir betonen dabei eingehend, die decimale Schreibung muß den Schülern der Volksschule natürlich geläufig sein. Was sie an Decimalbrüchen beim Resolvieren und Reduzieren verschiedener dekadischer Währungszahlen brauchen, muß ihnen als Material zu Gebote stehen. Addieren und Subtrahieren von Decimalbrüchen ist als etwas Besonderes nicht anzusehen und wird leicht von den Kindern beherrscht. Erweitern und Gleichnamigmachen, sowie die einfachsten Veränderungen der Decimalbrüche durch Multiplikation und Division werden für einfache Schulverhältnisse ausreichen. Ist der Lehrer ein tüchtiger Rechenmeister, so mag er den Schülern darin mehr beibringen. Doch wird auch er sich zu hüten haben, Dinge zu betreiben, die die Kinder nicht verwerten können.

Im Anschluß hieran möchten wir noch ein Wort über die Art der Aufgaben im Rechenunterrichte hinzufügen.

Neuerdings sind alle Methodiker darin einig, daß die Rechenaufgaben nicht nur an sich wahre und mögliche Verhältnisse heranziehen sollen, sondern daß sie auch dem Leben entnommen werden müssen. Der Handel auf dem Markte und im Laden, die gewinnbringenden Beschäftigungen, als Ackerbau, Lohnarbeit, Industrie — das sind im allgemeinen die Gebiete, aus denen die Aufgaben fürs Schulrechnen zu entnehmen sind. Alles, was gemessen, gewogen, bezahlt wird, ist Stoff zu Exempeln.

Aber damit sind diejenigen noch nicht zufrieden, die den Rechenunterricht nach der sachlichen Seite hin mit möglichst vielen andern Unterrichtsgebieten der Volksschule in Verbindung setzen wollen, damit er aus seiner Vereinsamung herausgehoben und in

lebendige Beziehung zu dem sonstigen Unterrichtsstoff gebracht werde. Die Maße, die Zeitrechnung führen auf der Mittelstufe ungesucht zu Aufgaben aus dem Gebiete der Geographie, Geschichte und Naturgeschichte. Auf der Oberstufe erweitern sich die Gebiete, aus denen Rechenaufgaben gestellt und die sachlichen Verhältnisse einer zahlenmäßigen Betrachtung unterzogen werden können. Dörpfeld hat in seiner Theorie des Lehrplans nachdrücklich die Forderung gestellt, durch die Wahl der Aufgaben den Rechenunterricht zu den übrigen Unterrichtsgegenständen in Beziehung zu setzen und giebt dafür interessante Beispiele.

Wenn nun auch das in der Schule eingeführte Rechenheft dem Lehrer die Wahl der Aufgaben zu ersparen scheint, so soll er sich doch damit nicht begnügen. Die Rechenhefte können auf die seinen Schülern gerade bekannten Stoffe nicht Rücksicht nehmen. Daher muß er besonders beim mündlichen Rechnen, bei dem er sich nicht an das Rechenheft sklavisch anschließen darf, alles das verwerten, was sich ihm aus anderen gleichzeitig behandelten Unterrichtsstoffen bietet. Ist Friedrich der Große in der Geschichte behandelt, so mag in der Rechenstunde ausgerechnet werden, wie alt er war, als er zur Regierung kam, die Schlacht von Roßbach schlug u. s. w. Ist die Einwohnerzahl von Berlin angegeben, so kann in der Rechenstunde das Verhältnis zwischen dieser und der des Heimatsorts berechnet werden. So bietet die Naturkunde, besonders auch die Physik, reiche Gelegenheit, in der Rechenstunde darauf zurückzukommen.

Daß man solche Aufgaben nicht unvorbereitet stellen kann, liegt auf der Hand. Es muß eine Vorbereitung vorhergehen. Der Lehrer, der sich ähnliche Aufgaben in ein besonderes Heft einträgt, kann zu einer sehr lehrreichen und anregenden Aufgabensammlung gelangen, und der Revisor sieht darin das Ergebnis seines Fleißes.

Rechnen lernen die Kinder nur durch eigne Arbeit und fleißiges Üben, nachdem ihnen das Verständnis für unser Zahlsystem und die Zahlveränderungen geöffnet ist. Es muß in jeder Rechenstunde die Zahlkraft und Zahlfertigkeit geübt werden. Zu

solchen täglichen Übungen empfiehlt sich das Bilden von Zahlenreihen durch Addition und Subtraktion gleicher Größen, eine Übung, die jeder Rechenstufe angepaßt werden kann, z. B.: Zähle zu 1 3, zur Summe wieder 3 u. s. f. Die ganze Klasse arbeitet aufmerksam mit. Ein Schüler beginnt die Reihe: 1, 4, 7, 10, 13, 16 u. s. f. Der zweite fährt fort; er sagt vielleicht nur 2 oder 3 Zahlen der Reihe, dann wird ein dritter aufgerufen u. s. w. Wenn eine falsche Zahl genannt wird, erheben sich sofort die Finger. Sagt der betreffende Schüler darauf hin nicht selbst sofort das Richtige, so wird ein andrer bezeichnet, der einfach die richtige Zahl nennt, und die Übung geht weiter.

So kann man Reihen bilden, bei denen immer 7, 9, 13 u. s. w. hinzugezählt, oder von einer bestimmten Summe, z. B. 1000, beliebige Zahlen abgezogen werden. Solche Übungen schärfen Zahlkraft und Zahlfertigkeit aller Kinder einer oder mehrerer Abteilungen und zwingen sie zur Aufmerksamkeit. Hierher gehören auch die Einmaleins-Reihen.

Eine andere Art Übung besteht darin, daß der Lehrer in längerer Reihe leichte Zahlen durch alle Species hindurch verändern läßt. Er nennt die Zahlen langsam, die Kinder rechnen still für sich mit, z. B. 1 + 5, + 4, geteilt durch 2, mal 10, — 1, geteilt durch 7, und 7, und 6, mal 2, geteilt durch 8. Was kommt heraus? Diese Aufgaben müssen alle Kinder der Mittelstufe mitrechnen können. Denen der Oberstufe können schwerere Zahlverhältnisse zugemutet werden, z. B. 28, davon $^3/_4$, geteilt durch 3, mal 13, und 9, davon $^1/_6$, und $3^1/_3$, — 20?

Ebenso gehört zu den stehenden Übungen, daß Aufgaben aus den verschiedenen Species immer wieder einmal in ausführlicher Weise schulmäßig vorgerechnet werden und zwar mit unbenannten Zahlen.

Oder: der Lehrer läßt mit einer bestimmten Zahl multiplizieren oder dividieren. Z. B. 3 mal 15, 50, 123, 72 u. s. w.; ferner: die Hälfte von 36, 58, 98, 124, 942 u. s. w.

Der Multiplikator und Divisor kann natürlich je nach der Fertigkeit der Schüler größer sein.

In einer guten Schule können alle Kinder rechnen. Die einzelnen Abteilungen sind scharf geschieden. Nur bei täglichen Übungen oder im Kopfrechnen können sie zusammen genommen werden. In der einklassigen Schule sind 4 Abteilungen nötig: erstes Schuljahr, zweites Schuljahr, Mittelstufe, Oberstufe. Einige der älteren Schüler werden vom Lehrer im Einzelunterricht weiter geführt, wenn die Abteilung, zu der sie gehören, ihnen nicht zu folgen vermag. Doch dürfen sich diese Kinder nie selbst überlassen bleiben. Sie können auch gelegentlich mit der Übung von unteren Abteilungen beschäftigt werden.

Auf der Oberstufe ist der Ort, wo die Rechenvorteile noch mehr ins Licht gesetzt werden müssen. Die wichtigsten Regeln für die Teilbarkeit der Zahlen müssen die Kinder kennen. Daß man stets mit den kleinsten und bequemsten Zahlen zu rechnen sucht, muß ihnen aus der Praxis geläufig sein. Man rechnet also nicht 98 × 115, 90 × 115 und 8 × 115, sondern 100 × 115 — 2 × 115. Das Verhältnis von Kapital und Zinsen ist bei Berechnung der Zinsen oft gut zu verwerten — Ins Einzelne dürfen wir uns hier nicht verlieren.

Bei der Lösung der großen Masse von Regeldetri-Aufgaben schließt man beim mündlichen und schriftlichen Verfahren von der Vielheit auf die Einheit und von der Einheit auf die gesuchte Vielheit. Das Verfahren wird beibehalten, wenn es auch ein wenig umständlich erscheinen sollte, denn es zwingt zum Nachdenken und zur richtigen Schlußfolgerung.

Der Rechenunterricht muß die Kinder dahin bringen, daß sie die Aufgaben, die ihnen das Leben in dieser Richtung stellt, ohne Schwierigkeiten lösen können; er muß aber auch ihr Denken und ihre Sprachfertigkeit üben; dann erfüllt er nicht bloß seinen praktischen Zweck, sondern wirkt auch erziehend, wie er soll.

B. Die Raumlehre.

Der Unterricht in der Raumlehre ist bisher in der Volksschule zu einer einheitlichen Gestaltung nicht gelangt. Das liegt

an der Unbestimmtheit der amtlichen Vorschriften. Die Allgemeinen Bestimmungen nennen als das Pensum der Raumlehre die Linie, den Winkel und dessen Arten, Dreiecke, Vierecke und regelmäßige Figuren, den Kreis und dessen Hülfslinien, die regelmäßigen Körper. Soviel soll bei einfachen Schulverhältnissen durchgenommen werden. In der mehrklassigen Schule soll die Lehre von den Linien und Winkeln und von der Gleichheit und Kongruenz der Figuren in elementarer Darstellung hinzu kommen.

Der Unterricht soll mit dem Rechen- und mit dem Zeichenunterrichte in Verbindung gesetzt werden. Es sollen also die Linien, Winkel, Flächen gezeichnet, und die Flächen und Körper ihrem Inhalte nach berechnet werden. Die Versuche, die Aufgaben, die dem Unterrichte in der Raumlehre hier gestellt werden, verständlich zu gestalten, wie sie von Kehr, Büttner, Lettau, Költzsch u. a. gemacht sind, machen noch nicht den Eindruck, daß hier etwas Dauerndes geschaffen sei. Daher ist es kein Wunder, daß eine große Anzahl von Lehrern im Finstern tappt, den Kindern etwas von geraden und krummen Linien, spitzen, rechten, stumpfen Winkeln, von allerlei Dreiecken und Vierecken sagt, die Kinder das alles gelegentlich zeichnen und dann höchstens noch den Inhalt der Dreiecke und Vierecke berechnen läßt. Es ist ja kein Schade, daß die Kinder mit allen diesen Dingen bekannt gemacht werden. Da aber in der einklassigen Volksschule eine besondere Stunde für Raumlehre nicht angesetzt zu werden braucht, so genügt es auch, wenn die Kinder der Oberstufe gelegentlich in der Rechenstunde solche Belehrungen empfangen.

Für die mehrklassige Schule sind 2 besondere Raumlehrestunden angesetzt, in denen außer den obigen Belehrungen die Lehre von den Linien und Winkeln und von der Gleichheit und Kongruenz der Figuren in elementarer Darstellung zu behandeln sind. Lehrsätze und Beweise, wie sie Kambly, Koppe u. s. w. geben, sind aus der Volksschule ausgeschlossen. Beweise werden durch Zeichnen und Ausmessen, oder irgend welche Veranschaulichungen gegeben.

Die Art, wie Költzsch in seinen Grundzügen der Raumlehre,

Heft I (Leipzig, Merseburger) vorgeht, spricht uns noch am meisten an und ist auch deshalb zu empfehlen, weil sie sich genau nach den Forderungen der Allgemeinen Bestimmungen richtet.

Der Revisor wird bei diesem Unterricht weniger auf die Erfolge, als auf die Art des Unterrichts zu sehen haben. Ist er anschaulich, sind alle Kinder lebendig bei der Sache, können sie über das Gelernte klare Auskunft geben, so ist die Arbeit des Lehrers anzuerkennen.

4. Die Realien.

Die Allgemeinen Bestimmungen fassen unter den Begriff der Realien Geschichte, Geographie und Naturkunde zusammen. Wir schließen uns dem ohne weitere Erörterungen an. Für diese Unterrichtsgegenstände verbietet der amtliche Erlaß das rein mechanische Einlernen von Geschichtszahlen, Regentenreihen, Länder- und Städtenamen, Einwohnerzahlen u. s. w., kurz, sie verbieten das leidige Wörterlernen. Daß das guten Grund hat, braucht nicht nachgewiesen zu werden. Nichts ist unfruchtbarer, als ein unverständiges Einpauken bloßer Namen und Daten. Es lassen sich aber manche Leute dadurch bestechen, daß die Schüler das Datum einer Schlacht, die Regierungszeit eines Fürsten, die Nebenflüsse eines Stromes und Ähnliches angeben können. Das ist gut und auch in gewissem Umfange unerläßlich, aber im Geist der Schüler muß hinter dem Datum der lebendige historische Vorgang oder die Persönlichkeit stehen, hinter den geographischen Namen das klar aufgefaßte Kartenbild.

Indem das tote Auswendiglernen untersagt wurde, mußte auch die positive Forderung gestellt werden, daß in den naturkundlichen Fächern und nicht minder in der Geographie stets von der Anschauung auszugehen sei. Den Lehrstoff selbst soll der Lehrer anschaulich und frei darstellen. Nach Behandlung des Stoffes soll das Lesebuch zur Belebung, Ergänzung und Wiederholung desselben benutzt werden.

Damit sind die Grundzüge und die leitenden Gesichtspunkte für den realistischen Unterricht gegeben. Besseres kann man kaum noch darüber sagen. Es ist nun freilich für den Erfolg dieses Unterrichts die Anwendung der methodischen Grundsätze entscheidend.

Dabei heben wir hervor, daß es im Unterrichte in der Geschichte, der Geographie und Naturkunde in der Volksschule nicht auf eine möglichst ausgedehnte oder gar systematische Kenntnis abgesehen ist. Der gewaltige Umfang dieser Unterrichtsgebiete läßt eine derartige Forderung gar nicht aufkommen. Dafür kann man indessen die aufstellen, daß der für die Bedürfnisse der Volksschule ausgewählte Stoff mit den Kindern so gründlich und lebendig verarbeitet werde, daß durch die Behandlung selbst ihre geistigen Kräfte wachsen und die dadurch erlangten Kenntnisse klar, bestimmt und fest seien. Der realistische Unterricht muß ebenso, wie jeder andere Unterricht erziehlich sein.

A. Der Geschichtsunterricht.

Wenn wir den Allgemeinen Bestimmungen darin folgen, daß wir die Geschichte unter den Realien aufführen, so wollen wir doch auch nicht versäumen, darauf hinzuweisen, daß es wohl begründet ist, ihr ihren Platz unter den ethischen Fächern anzuweisen. Recht behandelt ist sie ganz besonders geeignet, Herz und Wille eines empfänglichen Kindes in Bewegung zu setzen, weil sie reiche erziehliche Momente birgt. Sie zeigt uns willenskräftige Menschen, Heldentum und Seelengröße, die zur Nacheiferung anreizen, lehrt uns aber auch Gottes Finger in den Schicksalen der Völker erkennen und giebt und stärkt das Bewußtsein, daß nichts kann geschehen, als was er hat ersehen. — Sie lehrt uns aus der Vergangenheit die Gegenwart verstehen, nährt die Vaterlandsliebe, zeigt uns, daß, wie wir die Segnungen einer sittlichen Gemeinschaft genießen, so auch für das Gemeinwohl, selbst mit empfindlichen Opfern, ja mit dem Leben, einstehen müssen.

Demnach ist die Geschichte für die sittliche und Charakterbildung eine treffliche Lehrmeisterin auch für reifere Kinder; denn auch der Knabe begeistert sich für edle Gesinnung und große Thaten, er freut sich der Siege und des Glücks seines Vaterlandes und ist stolz auf seinen Landesherrn und die großen Männer seines Volkes.

Aber das ist nur dann möglich, wenn ihm die Geschichte nicht als ein langweiliges Lernobjekt, sondern in lebensvoller Fülle und Wahrheit entgegen tritt. Er muß die historischen Persönlichkeiten vor seinem geistigen Auge haben, muß sie handeln sehen, ihre Thaten und Geschicke mit durchleben, für das Edle und Große gegen die Selbstsucht und das Gemeine Partei ergreifen und für die geschichtlichen Vorgänge ein Interesse gewinnen, das ihn antreibt, auch später, wenn es angeht, dazu zurückzukehren.

Der Lehrer der Geschichte muß aus dem Vollen schöpfen und nicht etwa während des Unterrichts seine Weisheit aus einem armseligen Leitfaden zusammenstochern. Sein Herz muß der Begeisterung fähig, seine Gesinnung edel, seine Vaterlandsliebe echt sein.

Der Geschichtsunterricht beginnt auf der Mittelstufe mit einzelnen Lebensbildern aus der vaterländischen Geschichte. Auf der Oberstufe werden die Bilder vermehrt und bilden von der Zeit des 30jährigen Krieges ab eine in sich zusammenhängende Reihe.

Gesonderter Geschichtsunterricht für die Mittelstufe ist nur in der mehrklassigen Schule ausführbar. In der einklassigen Schule müssen die Kinder der Mittelstufe mit denen der Oberstufe denselben Unterricht empfangen. Die Hauptthatsachen können auch jüngere Kinder verstehen. Deshalb muß der Lehrer auch ihnen die nötige Aufmerksamkeit schenken und sie keinesfalls bloß zuhören lassen. Was sie nur immer lernen können, muß von ihnen gefordert werden. Der Stunde müssen sie ebenso selbstthätig beiwohnen, wie die älteren Schüler. Durchaus zu mißbilligen ist es, wenn sie zur Unthätigkeit verurteilt werden.

Es entspricht dem kindlichen Verständnis und Interesse, daß ihm Lebensbilder vorgeführt werden. Das Allgemeine liegt ihm ferner, als das Besondere. Lebensvolle abgerundete Bilder von Personen und ihren Thaten machen immer Eindruck auf den kindlichen Geist. Treten dazu noch gute Abbildungen der behandelten Helden, so ist die Erzählung um so wirksamer.

Der Geschichtslehrer muß gut erzählen können. Je besser

er dies versteht, desto sicherer ist er seines Erfolges. Seine Erzählung muß für das kindliche Verständnis zugeschnitten, einfach, anschaulich und warm sein. Sie darf der Einzelzüge nicht ermangeln. Dadurch wird sie lebendig. Das Kind muß auf den Schauplatz versetzt und gleichsam zum Zeugen der Handlung gemacht werden.

Dabei sind die vorhandenen Anschauungsmittel zweckentsprechend zu verwerten. Bilder von Personen und Denkmälern oder Pläne, vor allen Dingen aber die Karte muß der Lehrer fortgesetzt benutzen, seinem Vortrage die anschauliche Unterlage zu geben. Nicht selten wird er zur Kreide greifen müssen, um seine Erzählung zeichnend zu unterstützen. Die lebendige Teilnahme des Lehrers muß aus jedem Worte der Erzählung hervorleuchten; dann findet das Wort auch den Weg zum Herzen der Kinder.

Eine langweilige Geschichtserzählung, aus der man die Teilnahmlosigkeit des Erzählers heraushört, wirkt selbst dann Langeweile bei den Kindern, wenn die Vorgänge richtig vorgeführt werden. Ist aber die Vorführung der Geschichte nichts als eine Zusammenstellung von Notizen, so wirkt sie nur wie Lernstoff. Die Herzen der Kinder schließen sich davon ab. Das Gedächtnis muß allein die Arbeit thun, die dann auch keine Frucht schafft.

Bei der anregenden Erzählung mag der Lehrer kleinere Abschnitte auf einmal erzählen und die Kinder möglichst durch zusammenfassende Fragen zur Wiedergabe des Erzählten veranlassen. Fragen nach dem Wortlaut des Vortrages wirken beengend und machen immer den Eindruck, als ob es sich um das Wort als solches handelte. Wenn der Lehrer erzählt hat: „Napoleons Ländergier kannte keine Grenzen und bereitete ihm bald einen schmachvollen Untergang“ — so ist es verkehrt, die Fragen zu stellen: Was kannte Napoleons Ländergier nicht? Was bereitete ihm bald seine Ländergier? — Es würde vielmehr zur Wiederholung zu fragen sein: Wodurch wurde Napoleons Untergang herbeigeführt?

Wie der Lehrer frei zu erzählen hat, so mag er auch den Kindern gestatten, sich bei der Wiedererzählung im Ausdruck frei zu bewegen, wenn nur die Sache richtig wiedergegeben wird. Denselben Grundsatz muß er walten lassen, wenn die Kinder ganze Abschnitte nacherzählen.

So verläuft meistens die Geschichtsstunde in folgender Weise: Der Lehrer erzählt, spricht das Erzählte wiederholend mit den Kindern durch und läßt dann abschnittsweise wieder erzählen. — Bietet sich gerade am Schulort oder dessen Umgegend ein historisches Denkmal, das zu der zu behandelnden Thatsache in Beziehung steht, so thut der Lehrer gut, seine Erzählung daran anzuknüpfen. Ebenso kann er bei der Durchsprechung des Stoffes auf ähnliche, den Kindern schon bekannte Vorgänge hinweisen, die Beweggründe der Personen zu ihren Handlungen beurteilen lassen, auf sittliche Gedanken, wo es ungesucht geschehen kann, die Aufmerksamkeit der Schüler lenken, Gedichte heranziehen und wenn das Lesebuch ein auf den Stoff bezügliches Lesestück enthält, dieses lesen lassen und mit den Kindern in Bezug auf den voraufgegangenen Vortrag durchsprechen.

Die Anhänger Herbarts haben in neuerer Zeit den Versuch gemacht, den gesamten Geschichtsunterricht an „Quellenschriften“ anzulehnen. Berichte gleichzeitiger Schriftsteller, Urkunden, Briefe u. s. w. werden gelesen und bis ins einzelne erläutert, um den Kindern ein specielles Bild des Denkens und Thuns, des Lebens und der Verhältnisse jener Zeit zu geben. Daran schließt sich dann das zu behandelnde Lebensbild, zu dem die Quellenschrift in Beziehung steht. Das ist in der That ein glücklicher Gedanke. Dadurch kann eine ferne Zeit mit ihrem Denken und Leben dem kindlichen Verständnis nahe gebracht werden. Allein die konsequente Durchführung des Gedankens scheitert bei unseren Schulverhältnissen an dem Mangel an Zeit. Die Besprechung einer einzigen solchen Quellenschrift nimmt leicht zum Nachteil der Gesamtaufgabe eine ganze Reihe von Stunden in Anspruch. Wir würden wünschen, daß solche Geschichtsquellen dem Lesebuche in größerer Zahl einverleibt würden, als es jetzt geschieht. Dort könnten sie dann gelesen und behandelt werden. Einige sind ja in den gangbarsten Lesebüchern schon zu finden, z. B. der Erlaß Wilhelms I. „An mein Volk“ vom 18. Juni 1866, seine erste Kaiserbotschaft vom 18. Januar 1871, die Botschaft vom 17. November 1881 u. a. Sie beziehen sich aber nur auf die Neu=

zeit, die ohnehin leichter verständlich ist. Daß die kulturhistorischen Momente, soweit sie dem Verständnis der Kinder zugänglich sind, in die Geschichtsdarstellung mit aufgenommen werden sollen, fordern schon die Allgemeinen Bestimmungen. In der That läßt sich ein lebendiges Bild früherer Zeit ohne Hinzunahme der Kulturgeschichte, nicht geben. Andrerseits aber ist es ungemein schwer, den Stoff so zurecht zu legen, daß er für die Schüler der Volksschule fruchtbar wird. Was bisher in Lehrbüchern und Leitfäden der Geschichte von kulturgeschichtlichen Momenten angeführt ist, beschränkt sich meist auf die hergebrachten Stoffe: Die Erfindung des Schießpulvers und der Buchdruckerei, die Entdeckung von Amerika, Einführung der Kartoffel in Europa u. s. w. Für die Kunstgeschichte ist in der Volksschule kein Raum, es sei denn, daß dafür am Orte selbst in die Augen fallende Denkmäler vorhanden wären.

Stoffliche Diktate sind untersagt. Das schließt aber nicht aus, daß der Lehrer besonders in einklassigen Schulen, in denen ein Realienbuch nicht eingeführt werden soll, die zu lernenden Geschichtszahlen und -Daten an die Wandtafel schreibt, und daß sie sich die Schüler von hier in ein Heftchen abschreiben, das schließlich zu einer kleinen Geschichtstabelle anwächst. Nötig ist ein solches Notizheft aber auch nicht. Denn es hält nicht schwer, die nötigen Zahlen auch in den Stunden durch gelegentliche und häufige Wiederholung den Kindern fest einzuprägen.

In manchen Schulen erzählen die begabteren Kinder die behandelten Geschichtsstoffe recht geläufig. Sehr oft stellt es sich aber heraus, daß sie sich dies aus dem Lesebuch gedächtnismäßig angelernt haben.

Solche Leistungen haben jedoch nur zweifelhaften Wert. Viel besser ist es, wenn die Schüler mit ihren eignen Worten, wenn auch weniger schön, erzählen, was sie in den Geschichtsstunden gelernt haben.

Nach dem Kaiserlichen Erlaß vom 1. Mai 1889 muß besonders die neue und neueste Geschichte Gegenstand des Unterrichts in der Schule sein. Dabei sollen die Kinder auf die Segnungen hingewiesen werden, deren wir uns in einem geordneten Staats-

wesen erfreuen, und auf die Förderung, die Preußen durch die Fürsten aus dem Hause Hohenzollern erfahren hat.

Der Revisor wird sich also in jeder Schule zu überzeugen haben, ob diese Aufgabe des Geschichtsunterrichts nicht vernachlässigt worden ist. Ob die Kinder im allgemeinen den Stoff beherrschen, der mit ihnen durchgearbeitet ist, läßt sich am schnellsten durch Fragen des Revisors nach wichtigen Einzelheiten feststellen, doch muß den Kindern auch Gelegenheit gegeben werden, zu zeigen, daß sie die behandelten Stoffe erzählen können.

B. Der geographische Unterricht.

Der geographische Unterricht ist in neuerer Zeit in hervorragendem Maße methodisch durchgebildet worden. Darum kann man von strebsamen Lehrern gerade in der Geographie sehr gute Lektionen hören. Dazu kommt das vorzügliche Kartenmaterial, das wir jetzt haben, und die guten und zum Teil billigen Bilder von charakteristischen Landschaften, die den Unterricht in der Erdkunde anregend und fruchtbar machen. Es gehört also heutzutage schon ein beträchtliches Maß von Interesselosigkeit und Ungeschick des Lehrers dazu, wenn die Leistungen einer Schule in der Geographie nicht genügen. Natürlich dürfen die Anforderungen in Bezug auf die Menge des Stoffes nicht groß sein. Aber was darin gethan ist, muß davon Zeugnis geben, daß es der Lehrer verstanden hat, den Kindern nicht bloß Kenntnisse, sondern Interesse für diesen Unterrichtsgegenstand beizubringen.

Gerade die Geographie ist dazu angethan, den Unterricht so zu gestalten, daß die Schüler selbst arbeiten, suchen, vergleichen, zeigen. Der Lehrer leitet sie dabei nur. Sie selber beobachten, finden, sprechen. Der Lehrer muß das Kartenbild vor den Augen der Kinder lebendig werden lassen. Der Lauf eines Flusses wird vom Schüler von der Quelle bis zur Mündung mit dem Zeigestock verfolgt, die Richtung der einzelnen Strecken angegeben und womöglich bestimmt begrenzt. Da schaut das Kind die Gebirge, die rechts und links ragen, die Städte, die am Flusse liegen, die

fruchtbare Ebene, durch die er strömt. Das alles lernt der Schüler von der Karte lesen. Er vergleicht eine Provinz mit der andern, ein Land mit dem andern in Bezug auf Größe, Gestalt, Bodengestalt, Bewässerung; macht Schlüsse in Bezug auf Klima, Bewohnerzahl, Handel, Verkehr. — Hier giebt es keinen Vortrag des Lehrers, außer wenn er eine Stadt, ein Gebirge oder eine Sehenswürdigkeit beschreibt. Auch das muß in kurzen, kräftigen Zügen geschehen, damit keinerlei Langeweile bei den Kindern aufkommen kann. Es darf kein Name vorkommen, bei dem sich die Schüler nicht etwas Bestimmtes vorstellen können. Alle Kinder müssen auf der Karte vollständig bewandert sein und zeigen können, wenn ihnen Namen von Provinzen, Städten, Gebirgen oder Flüssen genannt werden.

In der deutschen Volksschule muß das Kind seine Heimat, seine Heimatsprovinz oder sein Heimatsland und Deutschland sicher kennen. Daneben lernt es nach und nach die fünf Weltmeere und die fünf Erdteile, die bedeutendsten Staaten und Städte der Erde, die größten Gebirge und Ströme; ferner die Gestalt und Bewegung der Erde, die Entstehung der Tages- und Jahreszeiten und die Zonen. (Allgemeine Bestimmungen.) Alles, was davon am Globus, der in jeder Schule ist, gelernt werden kann, wird an ihm gezeigt.

So die Weltmeere und Erdteile, die wichtigsten Staaten, Städte, Flüsse, Gebirge der Erde. An Karten verlangen die Allgemeinen Bestimmungen für jede Schule eine Karte der Heimatsprovinz und eine von Deutschland*); — die von Palästina ist bei der biblischen Geschichte erwähnt. — Wenn es irgend thunlich ist, wird dazu auch noch die Karte von Europa kommen müssen.

In der einklassigen Schule wird es sich kaum anders machen lassen, als daß die Kinder der Mittel- und der Oberstufe auch in der Geographie gemeinsam unterrichtet werden. Nur werden

---

*) Es giebt eine große Anzahl guter Karten von Deutschland für die Volksschule. Die billigsten sind von Handtke und Leeder, die besten von Gaebler, Bamberg, Algermissen.

die letzteren schriftlich zu beschäftigen sein, wenn mit der Mittelstufe die Heimatskunde behandelt wird, deren wesentliche Aufgabe es ist, die Kinder auf Grund eigner Anschauung in die geographischen Grundbegriffe einzuführen und ihnen das Kartenbild verständlich zu machen. Das geographische Bild des Heimatsortes läßt daher der Lehrer an der Wandtafel vor den Augen der Kinder entstehen. An den heimatlichen Höhen lernt das Kind verstehen, was ein Gebirge, was der Fuß oder der Scheitel eines Berges; am Bache, was die Quelle, die Mündung, das Bett, das Gebiet eines Flusses ist. Da von diesen ihm bekannten Dingen vor seinen Augen ein Bild entworfen wird, so lernt es dabei die geographischen Darstellungsmittel kennen, Horizont und Himmelsgegenden benennen und unterscheiden.

Die Heimatsprovinz ist das erste Land, dessen Kenntnis in der Schule durch die Karte vermittelt wird. Hier, wie auch später bei Deutschland, ist es zunächst auf die physische Beschaffenheit des Landes abgesehen. Die politischen Einteilungen sind minder wichtig. Gebirgsland und Ebene, Flüsse und Meere, kurz die Gestalt der Erdoberfläche ist zunächst Gegenstand der Erdbeschreibung. Die politische Einteilung ergiebt sich erst, wenn die Erde als Wohnplatz der Menschen betrachtet wird.

Weder in der physischen noch in der politischen Geographie darf dem Kinde viel Stoff gegeben werden. Es ist ganz unnütz, daß es sich die Einwohnerzahl vieler Städte und Länder merke, die doch wieder vergessen wird. Vergleichsweise mag es sich die ungefähre Größe oder Bewohnerzahl einiger Städte und Länder nach bekannten Maßen merken. Doch ist die Belastung des Gedächtnisses durch Zahlenmaterial so viel wie möglich zu vermeiden. Das Kind muß aber ein Bild von der Oberfläche seiner Heimatsprovinz und von Deutschland in seiner Seele haben. Dazu verhilft außer dem Kartenlesen bei der Neudurchnahme eines Landes auch besonders die selbständige Darstellung eines behandelten Stoffes, die jedoch nur von den älteren Schülern gefordert werden kann. Sie müssen angeleitet werden, ein Flußgebiet, den Umriß einer Provinz, ja das Bild einer solchen, aus

dem Gedächtnis an die Wandtafel zu zeichnen. Das braucht keine Kunstleistung zu sein, es muß aber so ausfallen, daß es die richtige Vorstellung des Kindes bekundet. Die Forderung selbst nötigt den Schüler, sich die Karte genau anzusehen, viel genauer, als wenn es darauf nur Flußläufe u. s. w. zu zeigen hat. Besonders bei der Wiederholung ist solches Kartenzeichnen sehr zu empfehlen.

Dagegen hat es keinen ersichtlichen Zweck, wenn die Schüler angehalten werden, zu Hause die Karte eines Landes aus einem Atlas abzuzeichnen. Das kostet viel Zeit, und stellt an die Selbstthätigkeit des Schülers zu geringe, an seine technische Durchbildung aber zu große Anforderungen.

Ein anderes bewährtes Mittel zur Einprägung des Kartenbildes sind die sogenannten idealen Reisen. Es wird die Aufgabe gestellt, auf dem Wasserwege von Königsberg in Preußen nach Hamburg zu reisen, ohne die Ostsee zu berühren. Oder: Über welche Gebirge und Gewässer muß der Storch fliegen, wenn er im Herbst von hier nach Nord-Afrika zieht? u. dergl.

Daß das Lesebuch zur Belebung und Ergänzung des geographischen Unterrichts fleißig zu benutzen ist, ist oben schon gesagt. Die Schilderungen von Land und Leuten aus der Nähe und Ferne lesen die Kinder gern. Das sollte aber nicht geschehen, ohne die Karte dabei zu benutzen.

Ein vorzügliches Mittel der Veranschaulichung sind neben geographischen Bildern Stereoskopen. Ihr hoher Preis läßt sie freilich nur in wenigen Schulen zu. Da kann der Gletscher, der Paß, der Wasserfall, ein Felsenabhang, eine Stadt, hervorragende Gebäude u. a. vor die Augen gezaubert werden.

Der geographische Unterricht soll aber dem Kinde nicht etwa nur die Ferne in lockenden Farben zeigen, sondern ihm vor allen Dingen die Heimat lieb und wert machen und deren Vorzüge ins Licht stellen. — Deutschland, Deutschland über alles: Zu dieser Erkenntnis muß jede Geographiestunde ihr Teil beitragen.

C. Der Unterricht in der Naturkunde.

1. Die Naturgeschichte.

Das Verfahren beim Unterrichte in der Naturgeschichte ist allgemein bekannt und wird wohl auch ausnahmslos richtig gehandhabt. Die zu besprechenden Naturkörper werden, wenn irgend möglich, selbst den Kindern gezeigt und dann beschrieben. Sind die Gegenstände nicht zu beschaffen, so muß sich der Lehrer mit Abbildungen behelfen. Ohne in irgend einer Weise veranschaulicht worden zu sein, sollte weder ein Tier, noch eine Pflanze beschrieben werden. Die Schüler müssen imstande sein, die Beschreibung zusammenhängend zu wiederholen.

Bei der Betrachtung muß das Kind angeleitet werden, genau zu sehen und zu beobachten. Es muß, ohne vom Lehrer immer durch Fragen geleitet zu werden, selbst die Eigentümlichkeiten herausfinden, die den einen Gegenstand vom andern unterscheiden. Dann muß es imstande sein, seinen Beobachtungen den richtigen Ausdruck zu geben. Das will freilich erst gelernt sein und kostet zuerst einige Mühe. Eine wesentliche Erleichterung ist es, wenn bei Beschreibung eines Naturkörpers — Pflanze oder Tier — eine bestimmte Reihenfolge beobachtet wird.

Das alles lernen die Lehrer heutzutage recht gut auf dem Seminar. Über den Wert ihrer Leistungen in der Naturgeschichte entscheidet die Selbständigkeit der Schüler, die sich in verständiger Betrachtung und richtiger Beschreibung des Gesehenen kund giebt.

Den Stoff des naturgeschichtlichen Unterrichts schreiben die Allgemeinen Bestimmungen vor. Außer dem Bau und dem Leben des menschlichen Körpers sollen in der Schule unterrichtlich behandelt werden die einheimischen Gesteine, Pflanzen und Tiere, von den ausländischen die großen Raubtiere, die Tier- und Pflanzenwelt des Morgenlandes und diejenigen Kulturpflanzen, deren Produkte bei uns in täglichem Gebrauche sind (z. B. Baumwollenstaude, Theestrauch, Kaffeebaum, Zuckerrohr).

Die Aufgabe erscheint in diesem Wortlaut sehr umfassend.

Es ist aber selbstredend überall an eine Auswahl derjenigen Naturkörper gedacht, die dem Menschen nützen oder schaden, oder in irgend einer Weise besonderes Interesse erregen. Immerhin liegt hier besonders für diejenigen Lehrer, die sich gern mit Naturkunde beschäftigen, die Gefahr nahe, des Guten zu viel zu bieten.

Das wird leichter vermieden, wenn dieser Unterricht Nachdruck darauf legt, daß die Kinder zu einer aufmerksamen Beobachtung und zu sinniger Betrachtung der Natur konsequent angehalten werden. Nicht in der bloßen äußeren Kenntnis der Natur, sondern gerade in dem Sinn für Naturschönheit und in der Freude am Naturgenuß soll sich der Erfolg dieses Unterrichts zeigen. Die religiöse Seite desselben darf sich nicht geflissentlich hervordrängen. Eine gelegentliche tief empfundene Bemerkung von der Weisheit des Schöpfers ist besser, als lange erbauliche Reden. Wenn die Weltanschauung des Lehrers der Naturkunde die christliche ist, so wird sich das ungesucht auch hier geltend machen.

Leider sollen auch Fälle vorkommen, wo der Lehrer der Naturkunde alles zerstört, was der Religionslehrer aufbaut. Vor solchem Ärgernis giebt es aber kaum einen Schutz; denn wer einfältig und boshaft genug ist, Zweifel in Kinderseelen auszusäen, der wird auch feige und geschickt genug sein, dies vor seinem Revisor zu verbergen.

Für die sinnige Naturbetrachtung bietet das Lesebuch reichlichen Stoff, den der fleißige und geschickte Lehrer z. B. auch in der Lesestunde nicht unbenutzt lassen wird. Die Dieffenbachschen Gedichte: Gottes Lob in Wald und Feld, und: Vom fleißigen Bächlein; Uhlands Frühlingsglaube, Die Einkehr u. a. führen das Kind in die poetische Naturbetrachtung ein, für die es von Haus aus Sinn hat. Aber gerade diese Seite des Unterrichts hängt völlig von der Persönlichkeit des Lehrers ab. Wenn es diesem nicht gelingt, die Kinder für die Natur zu interessieren, so ist auch eine korrekte Behandlung des naturgeschichtlichen Unterrichts von keinem großen Werte. Aber wo es in einer solchen Stunde munter hergeht, wo alle Kinder Freude an diesem Unterrichte haben, wenn sie freiwillig in die Botanikstunde ihnen unbekannte

Pflanzen mitbringen, um sie sich vom Lehrer nennen zu lassen, wo sie sich kleine naturhistorische Sammlungen anlegen und draußen mit Aufmerksamkeit die Dinge beobachten, da trägt der naturkundliche Unterricht die rechte Frucht.

Was schließlich die Anordnung des in der Schule zu behandelnden Stoffes betrifft, so ist ein systematischer Aufbau oder auch nur ein Überblick über das System der Naturkörper für die Volksschule unmöglich. So oft man etwas derartiges erreichen wollte, ist man auf halbem Wege stehen geblieben. Infolgedessen hat man sich in den letzten Jahrzehnten mit Erfolg bemüht, Pflanzen und Tiere auf ihre Lebensbedingungen und Lebensäußerungen hin zu beobachten, jedes lebendige Wesen als ein Glied des Naturganzen anzusehen und so Gruppen neben und mit einander lebender und von einander abhängiger Naturkörper zu bilden. Der bekannteste Versuch in dieser Art ist von dem Lehrer Junge in Kiel in seinem Buche: Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft (Kiel, Lipsius und Tischer 1885) gemacht worden. — Nach diesem Vorgange kann sich die Naturgeschichte in der Volksschule sinnig und anregend gestalten. Indessen muß der Lehrer, der solchen naturgeschichtlichen Unterricht erteilen will, ein Naturforscher sein. Denn wenn er sich zu seiner Vorbereitung am Buche genügen läßt, wird sein Unterricht langweilig werden. Eigne Beobachtung ist dafür durchaus erforderlich.

2. Die Naturlehre.

Die Kinder sollen diejenigen Naturerscheinungen verstehen lernen, die sie täglich umgeben. In der mehrklassigen Schule sollen sie durch Erweiterung des Pensums in den Stand gesetzt werden, die gewöhnlicheren Naturerscheinungen und die gebräuchlichsten Maschinen zu erklären. Bei der Auslegung dieses Wortlauts der Allgemeinen Bestimmungen wird sowohl die Schwierigkeit der Gegenstände, als das Bildungsziel der Volksschule und die dafür aufzuwendende Zeit bestimmend sein müssen. In der einklassigen Schule sind für die Naturkunde zusammen nur 2 Stunden wöchentlich angesetzt.

Wo, wie in Pommern, den Sommer über dann die Unterrichtszeit noch bis auf die Hälfte verkürzt ist, da muß dieser Unterrichtsgegenstand stiefmütterlich behandelt werden, und es gehört viel Mühe und Ausdauer des Lehrers dazu, auch nur den bescheidensten Forderungen zu entsprechen und die Kinder in das Verständnis derjenigen physikalischen Erscheinungen einzuführen, die sie täglich vor Augen haben. Indessen, wo ein Wille ist, da ist ein Weg. Etwas über die Schwerkraft, die Beharrung, die schiefe Ebene, den Hebel, kommunizierende Gefäße, die Saugpumpe, die Feuerspritze, den Luftdruck, das Thermometer, Nebel, Wolken, Regen, Schnee, das Wichtigste aus der Lehre vom Licht, etwas über den Magnetismus und die Elektricität u. a. wird sich vielleicht bei gutem Willen im Laufe der Zeit durchnehmen lassen, besonders wenn gelegentlich auch die Lesestunde hierzu Verwertung findet. Reicht auch dazu die Zeit noch nicht aus, so muß wenigstens versucht werden, immer von der Erscheinung oder vom Experiment ausgehend den Kindern eine richtige Vorstellung von dem Wirken der Naturkräfte beizubringen.

Fleißige Lehrer verfertigen sich einfache Veranschaulichungsmittel und Apparate für ihren physikalischen Unterricht selbst. Wo dergleichen anzutreffen sind, sieht man, daß der Lehrer Interesse für seine Schularbeit hat.

Das Verfahren beim Unterrichte ist hier einfach. Die Erscheinung oder der Apparat wird beschrieben. Dann folgt das Experiment, das die Schüler genau beobachten müssen. Aus dem Experiment wird das Gesetz abgeleitet. Die Kinder beschreiben das Experiment und geben das Gesetz an, das sich daraus ergiebt. Verwandte Erscheinungen werden herangezogen, andere Wirkungen des Gesetzes aufgesucht.

Der beste Beweis für die Fruchtbarkeit des Unterrichts in den Realien ist das lebhafte Interesse für die Sache und die Befähigung aller Schüler, sich selbständig, im Zusammenhange und klar über das Gelernte auszusprechen. Auf eine große Menge des durchgearbeiteten Stoffes ist in erster Linie nicht zu sehen; sonst ist die Gefahr des Wörterlernens auch bei verständigen Lehrern nicht abzuwenden.

5. Der Gesang.

Der Gesang hat in der Volksschule eine ganz hervorragende Bedeutung. Er ist von einem tiefen und nachhaltigen Einflusse auf jedes empfängliche Kindesherz. Seine erziehlichen Einwirkungen sind kaum zu bemessen; sie entziehen sich der Beurteilung, denn sie arbeiten für andere, vielleicht auch für den Sänger selbst, unbemerkbar still im Herzensgrunde — „und wecken der dunklen Gefühle Gewalt, die im Herzen wunderbar schliefen."

Wie leuchten die Augen der jüngsten Schulkinder, wenn sie ihre Lieder anstimmen: Kuckuck, Kuckuck ruft aus dem Wald; Gestern Abend ging ich aus; Fuchs, du hast die Gans gestohlen; oder gar: Morgen kommt der Weihnachtsmann! Für alle musikalisch beanlagten Kinder ist edler und schöner Gesang allemal eine Erhebung. Andrerseits ist der Gesang der natürliche Ausdruck der gehobenen und frohen Gefühle, die im Herzen wohnen. Unsre Erfahrung sagt es uns täglich, daß das geistliche Lied seine größte Macht über unser Herz erst erweist, wenn es gesungen wird.

Deshalb tritt auch in den ältesten christlichen Schulen, besonders aber in der Schule der Reformation der Gesang als ein Lehrgegenstand auf. Wie hoch Luther darüber dachte, ist bekannt. Singen ist die beste Kunst und Übung, sagt er. Es hat nichts zu thun mit der Welt, mit Gericht und Habersache. Sänger sind fröhlich und schlagen die Sorgen mit Singen hinweg.

Nach diesem hohen erziehlichen Werte des Gesanges muß er in unsern Schulen behandelt werden. Das ist nur möglich, wenn der Lehrer musikalisch beanlagt ist und Freude am Gesange hat. Lieder giebt es jetzt eine große Anzahl völlig unmusikalischer Lehrer. Diese lassen sich nicht alle in mehrklassigen Schulen unterbringen,

wo ein andrer für sie den Gesangunterricht erteilen kann. So kommt es, daß es damit zuweilen in den Landschulen außerordentlich dürftig bestellt ist. Wo dem Lehrer das Gehör abgeht, und er doch an eine einklassige Schule berufen ist, da bleibt dem Revisor nichts übrig, als den Mangel in seinem Berichte aufzunehmen. Tadel und Belehrungen haben in diesem Falle keinen Erfolg. Das Übel läßt sich in etwas beschränken, wenn man einem musikalisch nicht veranlagten Schüler, der Lehrer zu werden wünscht, hiervon abrät.

Man thut damit nicht bloß dem Seminarmusiklehrer einen großen Gefallen, sondern wehrt für spätere Zeiten einem entschiedenen Mangel der Volksschulerziehung.

Wo der Gesangunterricht im rechten Geiste und mit Verständnis erteilt wird, da merkt man den Kindern in der Gesangstunde die Freude am Gesange sofort an. Wenn sie vorher mit den Wissensfächern, oder mit Rechnen beschäftigt waren, so geht eine Bewegung der Erleichterung durch die Reihen, wenn der Lehrer nach der Violine greift. So schwierig nach den Aussprüchen fast aller Fachleute der Gesangunterricht auch ist — eins ist ihm eigen: er zwingt jeden Lehrer, den gesamten Erfolg auf die Selbstthätigkeit und Selbständigkeit der Schüler aufzubauen. Und so wie der Schüler sieht, daß er sich durch eigne Arbeit etwas erringt, so hat er an der Arbeit selber Freude. Er erringt und ersingt sich aber nicht bloß Melodieen, durch die er sich jederzeit selbst Unterhaltung und Freude schaffen kann, er erwirbt sich auch in den Texten und dem gesamten geistigen Gehalte der Lieder ein stets flüssiges Kapital, das ihn innerlich bereichert und erhebt. Denn der Gesang eröffnet die Welt der Ideale. Böse Menschen haben keine Lieder.

Als Stoff des Gesangunterrichts nennen die Allgemeinen Bestimmungen Choräle und Volkslieder. Beim Abgange soll der Schüler deren eine genügende Anzahl als festes Eigentum inne haben. Wie groß diese Zahl sein soll, wird dem Ermessen und dem Können des Lehrers überlassen. Je reicher die Schule an Melodieen, Chorälen und Volksliedern ist, desto besser. Die An=

weisung zur Ausführung der Allgemeinen Bestimmungen über das Volksschulwesen im Regierungsbezirk Merseburg fordert für die einklassige Schule und die Schule mit 2 Lehrern etwa 30, für mehrklassige Schulen 50 Choralmelodieen und außerdem, je nach der Art der Schule, 30—50 weltliche Lieder. Das ist schon eine stattliche Zahl; wenn man sie aber auf acht Schuljahre verteilt und die Sangesfreudigkeit der Kinder in Betracht zieht, so ist dies keineswegs zu viel, besonders, wenn man erwägt, daß die Choräle bei den Schulandachten und in den Gottesdiensten fortgesetzt geübt werden.

Über die Auswahl der Choräle entscheidet der Hauptsache nach der kirchliche Gebrauch; für die einzelnen Stufen der Tonumfang und die gesangliche Schwierigkeit.

Die liturgischen Gesänge sind nach der Einführung der neuen Agende in jeder Schule zu üben.

Die Auswahl der Volkslieder muß mit besonderer Sorgfalt getroffen und nur das Beste und Schönste zugelassen werden. Alle platten und kindischen Texte sind ebenso ausgeschlossen, wie die belehrenden, moralisierenden und erotischen. Neben dem religiösen Volksliede sind die Naturlieder, die Vaterlandslieder und die im Lesebuche enthaltenen sangbaren Lieder besonders zu berücksichtigen. Die in dem Lehrplane aufgenommenen Choräle und Volkslieder müssen nicht die ganze Unterrichtszeit in Anspruch nehmen. Es muß dem Lehrer vielmehr möglich gemacht werden, auch dann und wann ein Lied einzuüben, was der Lehrplan nicht enthält. Namentlich vor Weihnachten muß Zeit sein, immer wieder neue schöne Weihnachtslieder mit den Kindern zu üben, ohne die alten, lieben, der ganzen Schulgemeinde bekannten Lieder zu vernachlässigen. Die Kinder müssen sich in die Weihnachtsfreude hinein singen. Ein Glanz dieses köstlichen Festes muß wochenlang vorher über den Gesangstunden in der Schule schweben.

Die für Volksschulen geeigneten Liedersammlungen sind sehr zahlreich. Es ist kaum möglich, einzelne aus dieser Zahl besonders zu empfehlen. Der Lehrer wird sich gern der Sammlung bedienen, die er im Seminar kennen gelernt hat.

Über die Methode des Gesangunterrichts läßt sich hier ausführlicher nicht handeln. Wir verweisen auf die sehr praktischen Anweisungen von Sering, Drath, Gräßner, Hecht.*)

Auf der Unterstufe und in sehr einfachen Schulverhältnissen ist das Gehörsingen am Platze. Wo es sich ermöglichen läßt, sollten auch die Noten in den Gesangunterricht eingeführt werden. In den meisten Schulen ist das thatsächlich der Fall, wenn ja natürlich nach dieser Seite große Erfolge nicht erhofft werden dürfen.

Neben dem Chorgesange soll auch der Einzelgesang geübt werden. Es giebt eine ganze Anzahl von Schulen, in denen sich auch die besseren Sänger schämen, einzeln zu singen. Das ist der sicherste Beweis, daß den Kindern der Einzelgesang fremd ist. Wie das einzelne Kind vorliest und vorrechnet, so muß es auch vorsingen, ohne darin etwas Besonderes zu sehen. Schon die Kleinen müssen einzeln singen, das wird dann durch alle Stufen geübt, so daß es keinerlei Schwierigkeiten macht. Die Schüler sollen ja befähigt werden, ihre Lieder allein zu singen, auch Choräle allein anzufangen, damit sie zu Hause im Notfalle den häuslichen Gesang leiten können. Aber der Lehrer kann auch nur durch den Einzelgesang die Leistungen und die Begabung seiner Schüler kennen lernen.

Sind die Schüler nicht zum Einzelgesange angehalten, so ist es schwer, ihn einzuführen. Am sichersten geht es dann noch, wenn zunächst kleinere Gruppen singen, dann wagen wohl auch die mutigsten und sichersten Sänger nach und nach den Einzelgesang, besonders wenn sie durch die Geige unterstützt werden.

Der Schulgesang erfüllt aber nur dann seinen Zweck, wenn

*) Sering, Kurze theoretisch-praktische Anleitung für eine rationelle Behandlung des Gesangunterrichts. Leipzig, Merseburger. Mk. 1,20.

Drath, Der Gesanglehrer und seine Methode. Berlin, Stubenrauch. 2 Mk.

Gräßner, Der Volksschulgesang. Eine Anleitung für Seminaristen und Lehrer. Quedlinburg, Vieweg. Mk. 1,50.

Hecht, Der Gesangunterricht in der ein- und dreiklassigen Volksschule. Quedlinburg, Vieweg. Mk. 1,20.

gut und gern gesungen wird. Eins bedingt das andere. Die Gesangstunde darf daher niemals so erteilt werden, daß sich bei Lehrern oder Schülern eine gewisse Mißstimmung einstellt. „Sorgfalt darf nie in Peinlichkeit ausarten. Trotz eifrigster Korrektur und straffer Diziplin soll Heiterkeit die Grundstimmung der Gesangstunde bleiben, Begeisterung die Triebfeder aller Anstrengung sein.“ (Gräßner.)

Guter Gesang muß rein klingen; er muß nach Ton und Takt richtig sein und sicher ausgeführt werden. Fehlerhafte Aussprache des Textes muß sorgfältig vermieden werden, die Vokale müssen lautrein klingen, die Endkonsonanten deutlich zu hören sein. Jedes Wort, das gesungen wird, muß der Zuhörer ohne Anstrengung verstehen. Ein besonders beliebter Fehler ist eine Schleifung des Vokals vor r in ar — diar statt dir und das Zusammenziehen klangverwandter Laute: Gottes Himmels statt Gott des Himmels. Dergleichen beeinträchtigt die Schönheit des Gesanges erheblich. Die Töne können nur richtig klingen, wenn der Mund des Sängers ordentlich geöffnet wird. Die Atmung muß geräuschlos und an der richtigen Stelle erfolgen, wo der Wortsinn oder die Gliederung der Melodie es gestattet, niemals mitten im Wort oder zwischen zwei dem Sinne nach zusammengehörenden Worten. Der Tonansatz und die Tonbildung muß den Lautgesetzen entsprechen. Weder einen Kehlton, noch einen Nasalton darf der Gesanglehrer dulden. Vor allen Dingen aber darf beim Singen nicht geschrieen werden, und das ist eine Gefahr, die sich gerade dort leicht einstellt, wo die Kinder gern singen. Auch viele Lehrer verwechseln lautes, kräftiges Singen und Schreien und halten es für frischen Gesang, wenn sich die Schüler dabei so anstrengen, daß ihnen das Blut ins Gesicht steigt. Auch die Unterscheidung der leichten und schweren Silben muß beim Singen hervortreten und zwar durch die sinngemäße Betonung.

Musikalisch beanlagte Lehrer lieben es vielfach, dreistimmigen Gesang in ihrer Schule zu pflegen. Das geht aber über das Ziel einer Volksschule hinaus. Die dritte Stimme ist meistens wegen der tiefen Lage wenig zu hören. Darum ist diesen Be-

strebungen entgegenzutreten. Der zweistimmige Gesang entspricht der Aufgabe der Volksschule; was darüber hinaus geht, ist völlig zwecklos. Das schöne zweistimmige Volkslied macht den Sängern selbst Freude und wird immer Beifall finden. Der Choral wird stets einstimmig gesungen.

Wegen der erziehlichen Bedeutung des Gesanges sollte der Revisor nie eine Schule verlassen, ohne sich über die Leistungen im Gesange ein Urteil verschafft zu haben. Wo es darin mangelt, kann ein Wort der Aufmunterung von seiner Seite oft guten Erfolg haben.

6. Das Zeichnen.

In den Allgemeinen Bestimmungen war eine Instruktion für den Zeichenunterricht in mehrklassigen Volksschulen in Aussicht gestellt. Der Kampf der Meinungen unter den Fachleuten hat diese Instruktion lange verzögert. Erst unterm 20. Mai 1887 hat sie ein Ministerial=Erlaß gebracht und für den Unterricht in mehrklassigen Schulen verbindlich gemacht. Da hat nunmehr der Revisor nur darauf zu sehen, daß in den Zeichenstunden genau nach den Vorschriften gearbeitet werde.

Immerhin hängt von der Begabung und der Ausbildung des Zeichenlehrers trotz der eingehenden Vorschriften der Erfolg des Zeichenunterrichts wesentlich ab.

Für die Schulen mit einem und zwei Lehrern ist immer noch maßgebend, was die Allgemeinen Bestimmungen vor fast einem Vierteljahrhundert für sie festgesetzt haben. Darnach soll der Zeichenunterricht Klassenunterricht sein. Die Kinder sollen in der Zeichenstunde gleichzeitig und gleichmäßig beschäftigt werden, indem sie vorgezeichnete Figuren unter Anwendung von Lineal, Maß und Zirkel in verjüngtem oder erweitertem Maßstabe nachzeichnen und unter Zuhilfenahme derselben Hilfsmittel geometrische Ansichten von einfach gestalteten Gegenständen nach gegebenem Maße darstellen. Objekte solcher Darstellung sind Stühle, Tische, Schränke, Häuser, Kirchen 2c. Besonders begabten Kindern soll gestattet werden, nach Vorlegeblättern zu zeichnen.

Dieses Ziel für die Volksschule auszugestalten, sind viele Versuche gemacht worden. Wir haben Hefte, in denen Figuren und geometrische Ansichten von Gegenständen vorgezeichnet sind. Unmittelbar daneben oder darunter ist der Platz zum Nachzeichnen.

— Dabei ist natürlich keine Rede mehr vom Klassenunterricht. Jedes Kind malt nach, so gut es geht. Der Lehrer hat dabei nichts zu thun, als nachzusehen, daß es richtig und sauber geschieht. Daß die Kinder dabei eine wirkliche Förderung nicht erfahren, leuchtet ein.

Denn mag immerhin Wert darauf gelegt werden, daß in diesem sogenannten Zeichenunterrichte Hand und Auge geübt werden; das sichtbare Ergebnis des Unterrichts ist zu gering, als daß Lehrer und Schüler ihre Freude daran haben könnten.

Die Lehrer, die Zeichentalent haben, versuchen es daher lieber mit dem Abzeichnen von Vorlegeblättern. Da aber die Kinder meistens von dem dargestellten Gegenstande, Tier, Haus, Blume, nur eine oberflächliche Vorstellung haben und die Gesetze der Perspektive nicht kennen, so ist es mehr oder minder dem Zufall überlassen, ob eine solche Kopie gelingt. Wenn der Schüler vorher nicht planmäßig und methodisch zum Abzeichnen herangebildet wird, so kann daraus ein erheblicher Nutzen ebenfalls nicht hervorgehen.

Wie die Sachen nun einmal liegen, wird der Revisor im Gebiete des Zeichenunterrichts weniger auf das zu sehen haben, was, als vielmehr darauf, wie gezeichnet wird. Daß die Zeichnungen und die Hefte sauber sind, daß beim Zeichnen nicht zu viel gewischt werde, daß das, was gezeichnet wird, eine gewisse Selbständigkeit der Arbeit des Schülers bekunde, daß er versteht, was er macht, seien es nun geometrische Figuren oder Aufrisse einfacher Gegenstände, — darauf hat der Revisor seine Aufmerksamkeit vor allen Dingen zu richten. Im übrigen wird dem einzelnen Lehrer möglichst freier Spielraum zu lassen sein.

Es dürfte sich empfehlen, daß da, wo im Sommer bei verkürzter Unterrichtszeit gearbeitet wird, statt der Zeichenstunde eine Schreibstunde eingefügt und das Zeichnen für den Winter aufgehoben würde.

Wir wollen damit dem Zeichenunterrichte keineswegs seinen Wert absprechen. Im Gegenteil möchten wir ihn gern seiner Bedeutung gemäß behandelt wissen und würden es willkommen

heißen, wenn die Vorschriften über denselben für einfache Schulverhältnisse denen für mehrklassige Schulen nachgebildet würden, damit es möglich wäre, einen wirklich bildenden Zeichenunterricht in allen Volksschulen durchzuführen. Schon die kleinsten Kinder malen gern, und eine gelungene Zeichnung macht jedem Schüler Freude. Warum soll diese Neigung nicht im Interesse der Schulbildung ausgenutzt werden?

In der Volksschule kann ein erfolgreicher Unterricht nur im Freihandzeichnen erteilt werden. Dieses kann klassenweise geschehen, es übt Auge und Hand, es lehrt die Kinder genau hinsehen und scharf auffassen; es weckt den Sinn für Regelmäßigkeit und Schönheit. Dazu kommt der unmittelbare praktische Nutzen dieser Übung schon für den Schulunterricht. Das Kind soll in der Geographie, in der Physik, in der Naturbeschreibung imstande sein, gewisse Dinge zeichnend darzustellen. Und wie oft fordert das Leben, besonders beim Handwerker, dieselbe Fertigkeit. Da wäre es in der That eine lohnende Aufgabe, auch für das Freihandzeichnen in den Volksschulen mit einem oder zwei Lehrern einen allgemein ausführbaren Gang aufzustellen und einzuführen. So lange er fehlt, kann man keinem Lehrer einen Vorwurf daraus machen, wenn er für den Zeichenunterricht, wie er jetzt in der einklassigen Volksschule betrieben werden soll, kein Herz hat.

7. Das Turnen.

Es giebt nicht viele Volksschulen, denen ein Turnsaal zu Gebote steht, so daß auch im Winter und im Sommer bei ungünstiger Witterung geturnt werden kann. Das wird gewöhnlich nur in größeren Städten oder wenigstens in Gymnasialstädten vorkommen. In allen übrigen Schulen wird nur in günstiger Jahreszeit geturnt. Und hier wird wieder zu unterscheiden sein zwischen Schulen in kleineren Städten, die doch meistens über einen Turnplatz und die wichtigsten Turngeräte verfügen, und der großen Zahl der Landschulen, die höchstens ein Reck und einen Barren und allenfalls noch eine Leiter, oder auch überhaupt keinerlei Turngeräte, ja oft nicht einmal einen geeigneten Platz zur Vornahme von Freiübungen haben.

Trotz der genauen offiziellen Vorschriften, trotz der guten Ausbildung der Lehrer für den Turnunterricht liegt dieser doch in den meisten Landschulen noch sehr im Argen. Der Bauer und der Gutsherr sehen es durchaus nicht ein, daß die Knaben auf dem Lande es aus irgend einem Grunde nötig haben sollten, sich draußen beim Turnen Bewegung zu machen, während sie doch bei Haus- und Feldarbeit dazu reichlich Gelegenheit haben. Daher ist natürlich kein anderer Platz ausfindig zu machen, die Schüler zum Turnen aufzustellen, als die Dorfstraße. Mag der Lehrer sehen, was er dort ausrichtet. — Noch weniger sind ein paar Mark zur Aufstellung einiger Turngeräte zu haben.

Unter solcher Ungunst der Verhältnisse bleibt nichts übrig, als in der vorgeschriebenen Zeit auf dem Schulhofe, wenn er Platz bietet, oder auf der Dorfstraße in den Sommermonaten einige Frei- und Stabübungen vorzunehmen, und die Turnspiele

zu betreiben, wie sie in dem offiziell eingeführten Leitfaden für den Turnunterricht in den Preußischen Volksschulen (1895) in den §§ 4—23 und 33 und 34 zu finden sind. Daß dabei in der Regel herzlich wenig herauskommt, ist kein Wunder. Und doch soll mit dem angeordneten Unterrichte weder Spiel noch Spott getrieben werden. Je dürftiger die äußeren Bedingungen hier sind, desto ernster, energischer muß die Sache angegriffen werden,

Bei den Freiübungen muß jede Muskel des Körpers in Thätigkeit treten. Genaues Aufmerken und genaue Ausführung der Übungen ist unbedingt zu fordern. Denn es soll nicht nur der Leib an Kräften und an Gewandtheit zunehmen, sondern der Turnunterricht will vor allen Dingen den Leib zum gehorsamen Diener des Geistes machen. Das ist es ja gerade, was den Kindern auf dem Lande fehlt, daß sie ihre Glieder nicht beherrschen können. Sie lernen graben und tragen und heben, aber die Gewandtheit der Glieder, die Schnelligkeit der Bewegungen geht ihnen ab. Die sollen sie beim Turnen lernen. Darnach muß der Unterricht eingerichtet sein. Er muß die Geschicklichkeit und Beweglichkeit des Körpers heben und den Turner zu schnellem Gehorsam gewöhnen, also eine ganz besondere Schule für Zucht und Ordnung, für Pünktlichkeit und Gehorsam sein. Auch in der Turnstunde darf der Lehrer nicht mürrisch, nicht heftig, nicht langweilig sein. Da muß Leben und Bewegung, Willigkeit und Fröhlichkeit herrschen, und doch muß sich der ganze Ernst des Unterrichts darin darstellen. Ein Lehrer, der sich seiner Erzieher-Aufgabe bewußt und ein Jugendfreund ist, der wird auch mit wenig Mitteln einen fördersamen und bildenden Turn-Unterricht erteilen.

Auch unter günstigeren Verhältnissen bleibt die Aufgabe dieselbe: durch den Turnunterricht muß erzogen werden, erzogen zu frischem, fröhlichem Mut, zu Entschlossenheit, zur Aufmerksamkeit zum Gehorsam, zur Geschicklichkeit und Gewandtheit des Körpers. Daß das Turnen eine treffliche Vorübung für die militärische Ausbildung der männlichen Jugend ist, ist jetzt allgemein anerkannt.

Aus alledem ergiebt sich, daß der Turnlehrer ein frischer. entschlossener, fröhlicher Mann sein muß, der seine Sache versteht

und die Jugend liebt; ein Vaterlandsfreund, der das Herz auf dem rechten Flecke hat. Ein langweiliger, schläfriger, kraftloser Turnlehrer kann nie etwas Ordentliches leisten.

Turnspiele lassen sich überall ausführen. Der Lehrer muß nur mit den Kindern fröhlich sein können und zu spielen verstehen. Ein Kirchenfenstergesicht und steife Würde paßt dazu nicht.

Der Reigen, der an die Gewandtheit und Aufmerksamkeit der Kinder hohe Forderungen stellt, kann nur in günstigen Verhältnissen bei reicher Übung ausgeführt werden. Dagegen dürfte es überall möglich sein, mit den Turnern, besonders beim Marschieren, frische und fröhliche Lieder anzustimmen.

8. Die weiblichen Handarbeiten.

Soll sich der Schulrevisor auch darum kümmern? Kann man von ihm verlangen, daß er für weibliche Handarbeiten Verständnis hat? — Nun, so lange der Unterricht darin ein obligatorischer Unterrichtsgegenstand ist, untersteht er auch dem Urteil des Schulinspektors, von dem ja nicht gefordert wird, daß er stricken, stopfen und flicken kann, der aber doch in der Lage ist, darauf zu halten, daß die Schülerinnen dies lernen, und für den es nicht allzu schwer ist, sich ein Urteil darüber zu verschaffen, wie sie es lernen.

In den großen und größeren Städten giebt es ja gegenwärtig meistens geprüfte Handarbeitslehrerinnen. Bei denen wird nur darauf zu achten sein, daß sie sich nur an das Notwendige halten, und dies bis zur Sicherheit üben, aber nicht unnütze Künsteleien vornehmen, die keine allgemeine Verwertung finden können. Stricken und Nähen, Stopfen und Flicken bleibt auch in günstigen Schulverhältnissen die Hauptsache. Daneben ist zum Zeichnen der Wäsche dann noch das Namensticken in einfachster Form zu üben. Was darüber hinaus geht, ist nicht mehr Aufgabe der Volksschule.

In kleineren Städten finden sich wohl Schneiderinnen oder andere Personen, die zwar Handarbeiten aller Art mit Geschick anfertigen können, aber von einem methodischen Unterrichte in diesen Fächern keine Ahnung haben. Von Klassenunterricht ist keine Rede, es ist alles Einzelunterricht. Die mechanische Fertigkeit wird geübt, aber das Verständnis für die Arbeit wird nicht herbeigeführt.

In den Landschulen ist es mit den Handarbeitslehrerinnen

oft außerordentlich dürftig bestellt. Selbst wenn, was allgemein erwünscht wäre, die Frau oder eine Tochter des Lehrers diesen Unterricht erteilt, erhebt er sich nicht über ein mechanisches Vor- und Nachmachen. — Sehr oft ist der Unterricht aber auch in die Hände von Personen gelegt, die wenig von weiblichen Handarbeiten, aber durchaus nichts vom Unterrichten, ja die selbst nicht einmal hochdeutsch zu sprechen verstehen.

Das ist ein Mangel, dem abzuhelfen sich der Schulinspektor bemühen muß. Aber wie? Zunächst dadurch, daß er derartige, völlig ungeeignete Personen durch besser geeignete zu ersetzen sucht; sodann dadurch, daß er auf Vornahme des Notwendigsten dringt, daß er die Schwierigkeiten, die der Beschaffung von passendem Material für die Schülerinnen entgegen stehen, durch seine Autorität und Mithilfe überwinden hilft, und endlich dadurch, daß er sich um eine ausreichende Ausbildung der Handarbeitslehrerinnen bemüht.

Das letztere ist unstreitig das Wichtigste, erscheint aber auch am schwierigsten, wenn man die gegenwärtig noch vielfach herrschenden Zustände auf diesem Unterrichtsgebiete in Betracht zieht. Der Kreisschulinspektor Dr. W. Springer, der ein sehr praktisches und sachkundiges Lehrbuch*) sowie einen Leitfaden**) für diesen Unterricht verfaßt hat, giebt in einer Schrift: Die Ausbildung der Handarbeitslehrerin, Breslau, Hirt, 1892, 60 Pf., sehr dankenswerte Fingerzeige in dieser Richtung. Wir empfehlen die kleine Schrift dringend besonders den Kreisschulinspektoren, die sich für die weitere Entwickelung und feste Gestaltung des Handarbeitsunterrichts im wohlverstandenen Interesse unsrer ländlichen Bevölkerung interessieren.

Springer verlangt in diesem Schriftchen zur Hebung des Handarbeitsunterrichts in ländlichen Schulen

---

*) Dr. Wilh. Springer. Der Handarbeitsunterricht in der Volksschule. Lehrplan und Leitfaden zum Gebrauche für Handarbeitslehrerinnen, Lehrer und Schulaufsichtsbeamte. Breslau, Hirt. geb. 3,50 Mk.

**) Dr. W. Springer. Kurzer Abriß des Handarbeitsunterrichts in der Volksschule. Zum Gebrauche für Handarbeitslehrerinnen, wie zur Einführung der Schulaufsichtsbeamten in dieses Lehrgebiet. Breslau, Hirt. 1 Mk.

1. thunlichste Vereinfachung des Handarbeitsunterrichtsbetriebes nach Lehrstoffen, Lehrplan und Lehrverfahren bis zu dem Grade, daß mittelmäßig begabte Personen ohne weitere Vorbildung, als sie selbst die kleinste ländliche Elementarschule noch gewährt, sich diesen Betrieb noch aneignen können;

2. fleißige Schulung der Lehrpersonen in diesem vereinfachten Betriebe durch örtliche, kurz bemessene Fortbildungskurse innerhalb der einzelnen Kreisschulinspektionen;

3. Erhöhung des Einkommens der Handarbeitslehrerinstellen bis zu dem Maße, daß man, wenn auch unvorgebildete, doch sonst brauchbare bildungsfähige Lehrkräfte für diesen Unterricht gewinnen und, wenn auf obigem Wege ausgebildet, durch eine Reihe von Jahren dem Unterrichte auch erhalten kann.

Springers Vorschläge sind durchaus beachtenswert. Besonders wird seine Forderung, in den einfachen Schulverhältnissen die weiblichen Handarbeiten auf die formgerechte und selbständige Herstellung und Ausbesserung eines Strumpfes, auf die Fertigung und Ausbesserung der wichtigsten Wäschestücke, besonders des Hemdes, und der Instandhaltung der Kleidungsstücke zu beschränken, Beifall finden. Denn etwas anderes als Stricken, Anstricken, Nähen, Stopfen und Flicken brauchen die Schülerinnen unserer Volksschulen nicht zu lernen. Die Fertigkeiten im Häkeln, Sticken und dergl. mögen sie sich später erwerben, wenn sie das Bedürfnis fühlen. In der Schule gestatte man ihnen höchstens noch, Buchstaben und Ziffern im Kreuzstich zum Zeichnen der Wäsche zu sticken.

Daß die Fortbildungskurse, wie sie Springer vorschlägt, möglich sind, hat er erprobt und auch anderweitig ist dieser Versuch mit Glück gemacht worden. Vielleicht findet sich der eine oder andere Kreisschulinspektor veranlaßt, ihn auch zu wagen.

Jedenfalls wird sich der Schulrevisor von dem Stande der weiblichen Handarbeiten und deren Betrieb in den seiner Aufsicht unterstellten Schulen Kenntnis verschaffen müssen. Oft ist da nichts zu sehen, als der Strickstrumpf. Jahraus, jahrein begnügt sich die Lehrerin mit dieser Leistung. Daher wird diese Unterrichts=

stunde sehr häufig auch die Strickstunde genannt. Damit darf es nicht sein Bewenden haben. Das Anstricken und Ausbessern der Strümpfe darf nicht versäumt werden, und die Mädchen müssen alle eine gleichmäßige, saubere Naht am Nähtuche machen, später auch ein Hemd zuschneiden und nähen lernen. Vor allen Dingen aber müssen sie in den Stand gesetzt werden, kleine Risse und Löcher in ihren Kleidungsstücken zu stopfen, größere zu flicken. Denn in der arbeitenden Bevölkerung ist die Kunst des Stopfens und Flickens, wie jedermann weiß, von ganz besonderer Bedeutung.

Im einzelnen verweisen wir auf das größere Werk von Springer, das auch in der Hand einer verständigen, bildungsfähigen Handarbeitslehrerin Nutzen stiften wird, dessen Anschaffung sich daher auf Kosten der Schulkassen empfiehlt, wenn auch nicht zu hoffen ist, daß alle, für die es geschrieben ist, imstande sein werden, daraus zu lernen, oder darnach zu arbeiten.

Wenn wir es in unsern Volksschulen erst soweit gebracht haben, daß die Erfolge des Mädchen-Handarbeitsunterrichts den Vätern und Müttern der Schülerinnen als unmittelbar verwertbar in die Augen fallen; wenn die Tochter der Mutter einen leichten Riß am Sonntagskleide schön stopfen, oder dem Vater seine Arbeitsjacke sachkundig flicken kann, dann wird sich auch der jetzt noch weit verbreitete Widerwille gegen diesen Unterrichtsgegenstand legen; dann werden auch weitere Kreise von der Meinung zurückkommen, daß er geeignet sei, den Mädchen die Lust an Haus- und Feldarbeit zu nehmen und ihnen den Glauben beizubringen, daß sie zu Schneiderinnen geboren seien. — Man kann eben alles übertreiben. Hoffentlich ist aber die Zeit nicht fern, wo der Handarbeitsunterricht für die Schülerinnen der Volksschule allgemein als notwendig anerkannt wird.

Schlußwort.

Die Forderung, daß das unfruchtbare Wörterlernen aus unsern Volksschulen endlich verbannt werde, und statt des didaktischen Materialismus der erziehende Unterricht auch in der kleinsten Landschule zur Herrschaft gelange, muß viel energischer, als bisher, gestellt, und von allen Schulaufsichtsbeamten mit Nachdruck vertreten werden.

Man wende dagegen nicht ein, daß es Aufgabe der Seminare sei, dem zu entsprechen, und daß es für den Schulinspektor nicht möglich sei, in der Schule etwas durchzusetzen, was der Lehrer im Seminare nicht gelernt hat. — Der Grundsatz, daß der Unterricht erziehlich sein müsse, wird in jedem Seminare betont. Aber um dies voll zu verstehen, dazu gehört ein reiferes Urteil, als es der Seminarist im Durchschnitt hat, und selbst bei großer Begabung hat ein junger Mann von zwanzig Jahren noch nicht ausgelernt. — Das Seminar hat seine großen Aufgaben, das Leben hat noch größere. Die Schule aber soll mitten im Leben stehen und dem Leben dienen.

Wenn infolge der hier gegebenen Anregung auch nur etliche Schulaufsichtsbeamte in ihrem Wirkungskreise mit Entschiedenheit für Verbreitung des erziehenden Unterrichts arbeiten, so hat diese Schrift ihren Zweck erreicht.

Druckfehler.

S. 56 Z. 4 v. o. lies **den** statt dem.
S. 205 Z. 2 v. u. lies **Leider** statt Lieder.

Druck von A. W. Hayn's Erben in Potsdam.

Leben und Lehre Jesu

nach den vier Evangelien.

Für das Bibellesen und den Katechismus-Unterricht

in Schule und Haus

bearbeitet von

Rektor **Karl Voelker,**

Verfasser des Biblischen Lesebuchs.

Mit einer Karte von Palästina.

Gr. 8°. XVI, 284 S. Mk. 3.—, geb. Mk. 4.—.

Inhalt. A. **Das Leben Jesu.** I. Die Zeit der Vorbereitung. — II. Die Zeit der Kindheit Jesu (1—12.) — III. Die Zeit der öffentlichen Wirksamkeit. (30—33.) — IV. Die Zeit des Leidens. (Vom Palmsonntag bis zum Karfreitag.) — V. Die Zeit der Herrlichkeit. (Von der Auferstehung bis zur Himmelfahrt.) — B. **Die Lehre Jesu.** I. Von den zehn Geboten. — II. Vom Glauben. — III. Vom Gebet. — IV. Vom Sakrament der heiligen Taufe. — V. Vom Sakrament des Altars. — **Anhang.** 1. Drei Lehrproben. — 2. Eine Wanderung durch den Katechismus nach D. Leop. Schultze. — 3. Eine Karte von Palästina.

Kirchl. Monatsschrift 1896, XVI, 1. Heft, Okt.: „Verfasser leitet die Katechismuslehre aus dem Leben Jesu her, und entspricht dadurch ganz den Wünschen, die in den letzten Jahren für eine segensreiche Behandlung des Katechismus wiederholt laut geworden sind. Aus geeigneten Biblischen Geschichten wird die Lehre Jesu abgeleitet, mit dem Katechismus Luthers in Beziehung gesetzt und mit Lesestoff, Bibelsprüchen und Liederversen verbunden. Dabei hat der Verfasser die Winke, welche der selige D. Schultze in seinen „Katechetischen Bausteinen" so zahlreich gegeben, mit großem Erfolge benutzt. Die Einrichtung des Buches ist folgende: Im 1. Teil wird das Leben Jesu auf Grund der „Evangelien-Synopse" Tischendorfs mit fortgehender Beziehung auf den Katechismus behandelt, im 2. Teil wird eine Übersicht über die Lehre Jesu gegeben und das zugehörige Katechismusstück in Verbindung mit Spruch und Lied und unter Zurückverweisung auf die behandelten biblischen Geschichten daneben gesetzt. Wir empfehlen das Buch jedem Religionslehrer aufs Angelegentlichste zum Studium."

Monatsblatt d. evang. Lehrerbundes, Hamburg: „Das Buch ist mit großem Fleiß und mit warmer Liebe zu dem köstlichsten und bildendsten Unterrichte der Schule bearbeitet."

Evangel. Schulgesangbuch für die Provinz Pommern

nebst dem **kleinen Katechismus** M. Luthers und den vom Kirchlichen Konsistorium der Provinz ausgewählten **Sprüchen.** Herausgegeben von **A. H. Kurz,** Gymnasiallehrer und **H. Juds,** Rektor. Zweite, verb. und vermehrte Auflage. 8°. 90 S. Kartonniert Mk. 0.30.

Inhalt: A. **Lieder.** — 1. Sonntagslieder. — 2. Morgen- und Abendlieder. — 3. Advent. — 4. Weihnacht. — 5. Neujahr. — 6. Passion. — 7. Ostern. — 8. Himmelfahrt und Pfingsten. — 9. Trinitatis. — 10. Kirchen und Gnadenmittel. — 11. Gebet, Buße und Beichte. — 12. Glaube und Rechtfertigung. — 13. Jesuslieder. — 14. Vom christlichen Leben und Wandel. — 15. Kreuz- und Trostlieder. — 16. Lob- und Danklieder. — 17. Obrigkeit. — 18. Tod und Begräbnis. — 19. Auferstehung und ewiges Leben. — 20. Geistliche Volkslieder. — B. **Der kleine Katechismus D. Martin Luthers.** — C. **Sprüche.** Anhang: Gebete. — Alphabetisches Liederverzeichnis.
